PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 7 1 KWIETNIA 1939 ROK XVIII

PROBLEM KULTURY MŁODEGO POKOLENIA.

Od pewnego czasu jesteśmy świadkami żywej dyskusji*), jaką na łamach prasy niektórych kierunków i odcieni politycznych wywołuje zagadnienie kultury młodego pokolenia. Wielu publicystów i działaczy społecznych, należących do starszego społeczeństwa, rozdziera w powyższej dyskusji szaty nad rzekomym spłyceniem życia ideowego młodzieży, nad jej brutalnością, nad obniżeniem przez nią skrzydeł w locie. Podnosi się poza tym często, przy okazji dyskutowania tego problemu, zarzuty, że dużą część winy ponosi za ten stan rzeczy szkoła.

Jestem zdania, że nie będzie od rzeczy, jeśli zostaną dorzucone głosy tych, którzy są najbardziej zainteresowani, to znaczy głosy przedstawicieli młodego pokolenia i uwagi wychowawców. Jako człowiek młody, pracujący zaledwie od lat kilku w zawodzie nauczycielskim, pozwolę sobie zabrać głos zarówno z tytułu mej pracy w szkolnictwie, która się ściśle łączy z zagadnieniem wychowania i kultury młodych generacji, jak i z uwagi na moją ideową i faktyczną przynależność do szeregów młodego pokolenia, którego kulturę duchową i dążności ideowe tak często się poddaje, w pewnych kołach działaczy publicznych, krytyce i złorzeczeniom.

Jest rzeczą charakterystyczną, że najwięcej mówią i piszą o naszej brutalności oraz płyciźnie poczynań ideowych publicyści, rekrutujący się — miejmy odwagę to stwierdzić — ze sfer lewicowych i żydowskich. Trudno mi to pojąć. Przecież ci ludzie powinni chyba zrozumieć, że tak dla nich wygodne liberalistyczne marzenia i sny należą do epoki, która się już skończyła bezpowrotnie. Młode pokolenie wzrasta w całkowicie innej rzeczywistości, z którą musi się liczyć. Dzisiejsza epoka historyczna —

*) Por. artykuł p. T. Wojeńskiego pt. „Przyczyny brutalności młodego pokolenia". „Coraz częściej, coraz głośniej mówi się o brutalności młodego pokolenia inteligencji, o coraz bardziej rażących tej brutalności przejawach w sferze życia politycznego, społecznego, obyczajowego, sportowego, a nawet w obrębie pracy zawodowej młodych inżynierów, młodych adwokatów, młodych nauczycieli, młodych literatów". Przyczyn tej brutalności dopatruje się p. W. nie w pracy dzisiejszej szkoły, lecz uważa, że tkwią one raczej u podstaw współczesnej kultury (brutalność w załatwianiu wszelkich zatargów międzypaństwowych, zanikanie szerszego kontaktu kulturalnego między poszczególnymi narodami, zaostrzona walka o byt). (*Rodzina i dziecko* Nr 10/1937).

„Na dzisiejsze pokolenie zwaliły się wszystkie niepokoje i wszystkie klęski ostatnich czasów; cała nędza, cała brutalność, całe chamstwo, jakie rozpętało życie powojenne!" (Sen. A. Śliwiński przy obradach nad budżetem Min. W. R. i O. P.).

jak zresztą każda inna — ma swoje własne, odrębne cele i zupełnie odrębną mistykę, która każe nam pozostać obojętnymi w stosunku do wczorajszych utopii. Kulturę, w której obronie tak zawzięcie kruszą kopie panowie publicyści wyżej wspomniani, uważamy za śmieszną i nas nie obowiązującą. Żyjemy obecnie w czasach, kiedy się rodzi, niejednokrotnie w bólu i męce, nowa kultura Polski, kultura narodu suwerennego. Owa rodząca się właśnie nowa kultura polska jest w głównych swych liniach żywym zaprzeczeniem tej, o której tak wiele mówią różni wytworni panowie i starsze dystyngowane damy z naszych „sfer demokratycznych“. Każda zaś nowa kultura, powstająca na gruzach ją poprzedzającej, tworzy się — powiedzmy to otwarcie — przez barbaryzm. To trudno i darmo. Takie bowiem jest prawo życia.

Zresztą, jeśli już chcemy koniecznie mówić o dążeniach współczesnej młodzieży, to było by może pożądanym, aby ci, którzy nam, młodym, zarzucają „brak kultury“ i „brutalność“, pomyśleli nieco nad tym, w jakiej sytuacji, już w zaraniu życia, przyszło nam pracować i walczyć. Prawie każdy z nas, młodych inteligentów, na własnej skórze i własnym żołądku odczuwał tragiczną dolę bezrobotnego. Przeżywałem osobiście, przez szereg miesięcy tę biedę bezrobocia, zdaję więc sobie dobrze sprawę z faktu, że pokolenie, które czuje się niepotrzebnym w społeczeństwie, nie może być grzeczne i grzecznym nie będzie. Tym bardziej, gdy młodzież nasza widzi dokoła siebie wielu panów, zajmujących po kilka stanowisk, gdy ma na oczach nieźle zarabiających jednocześnie mężów i żony, gdy zdaje sobie sprawę z tego, że pewne dziedziny życia gospodarczego, jak handel, przemysł, czy finanse, są dla Polaka praktycznie niedostępne, gdyż zostały w całości prawie opanowane przez pasożytujące na naszym organizmie narodowym żydostwo. W takiej sytuacji musimy być brutalni! W takich warunkach jest wprost nieprzyzwoitością „oburzanie się“ na rzekome nieprzestrzeganie przez nas zasad „dobrego tonu“.

Nie może nam jednak żaden z lewicowych czy żydowskich dziennikarzy zarzucić braku ideowości. Młode pokolenie polskie jest głęboko ideowe, chce pracować ze wszystkich sił umysłowych i fizycznych dla Wielkości Polski, a waleczną, niezwyciężoną Armię Polską uważa za swoją siostrzycę. Ludzie młodego pokolenia problem wychowania człowieka w Polsce traktują jako podstawową funkcję narodową, a za naczelny ideał wychowawczy uważają wizję Polski Wielkiej i Potężnej, z którym — w ich rozumieniu — tak harmonijnie się łączy, najszczytniejszy dla każdego młodego Polaka, obowiązek uczciwej i wiernej służby dla Ojczyzny.

Dlatego zwalczać będziemy bezwzględnie tych wszystkich, którzy przeszkadzają Polsce kroczyć po drodze, wiodącej do potęgi i wielkości. Przyniesiemy zagładę starej kulturze — wszystko jedno, czy będziemy określali tym mianem „kulturę szlachecką“, „mieszczańsko-burżuazyjną“ czy też „proletariacką“ — która stoi dzisiaj przed wynaturzeniem. Stworzymy kulturę Nowej Polski, kulturę całkowicie narodową, na którą się złożą cenne wartości duchowe wszystkich warstw i stanów, tworzących narodowość polską. Nasze dobre obyczaje — to niezłomna wola budowania wielkości Polski Jutrzejszej, która będzie Polską kultury, Polską potęgi, Polską sprawiedliwości społecznej!

Do tak określonej naszej bezkompromisowej postawy wobec życia winni się może z nieco większym szacunkiem odnosić niektórzy wytworni panowie i wielce dystyngowane damy. Potrafimy bowiem, jak się pięknie wyraził jeden z moich kolegów po idei i piórze, — jednocześnie „kochać gorąco i nienawidzieć gorąco w imię Ojczyzny, w imię walki za naszą ideę i naszą kulturę“.

Siniów (woj. wołyńskie) *Józef Jasiński*

„GRZECZNOŚĆ NIE JEST NAUKĄ ŁATWĄ ANI MAŁĄ...“

Jednym z pierwszych obowiązków szkoły dzisiejszej jest nauczyć młodzież „żyć z ludźmi i światem“. Chlubą i dumą naszych przodków obok gościnności i elokwencji była dworność, grzeczność nie tylko wobec dam, lecz wobec wszystkich. Dzisiaj jesteśmy świadkami zbrutalizowania stosunków międzyludzkich: kult mięśni i sprawności fizycznej usunął w cień staropolską cnotę dworności. Czyż te dwie sprawy: tężyzna fizyczna i dworność obok siebie ostać się nie mogą? Czy grzeczność jest tylko dla cherlaków, a nie obowiązuje wysportowanych młodzieńców?

Nikt chyba więcej nie był rozmiłowany w ćwiczeniach fizycznych jak starożytni Grecy, a jednak życie i wszystkie jego przejawy u nich cechowała estetyka nie tylko ta dekoracyjna, ale i ta objawiająca się we współżyciu ludzi ze sobą. Bo Grecy sport uważali za konieczny dla zdrowia fizycznego i moralnego oraz estetyki życia. Sport właśnie daje elastyczność ruchów i wdzięk, który wyróżnia ludzi od „słoni wśród porcelany“. A więc kultywowanie sportów nie musi sprowadzać zbrutalizowania ogłady towarzyskiej. Przyczyna leży gdzie indziej: w zlekceważeniu savoir vivre'u, jako czegoś drugorzędnego, mało ważnego, ostatecznie dobrego dla salonowców, bawidamków, lalusiów... Uważa się, że nie harmonizuje to z tak dziś modną „krzepą“.

I cóż tu biadać nad brakami w tym względzie u młodzieży, skoro jakże wielu ludzi dorosłych, wykształconych, na stanowiskach — grzeszy rażącymi brakami pod tym względem? A wszak młodzież obok nauki teoretycznej musi mieć praktyczne przykłady grzeczności od starszych! Nie wystarczy grzeczność „od święta“, w szkole, musi ona zrosnąć się w jedną całość z codziennym życiem, musi to być grzeczność „na codzień“. Tymczasem obserwacja młodzieży szczególnie poza szkołą, w parku, na ulicy, w teatrze, kinie budzi zbyt smutne refleksje i wyciska rumieńce wstydu na twarzach wychowawców. Nie jest dobrze, jeżeli Min. W. R. i O. P. zmuszone było wydać w tej sprawie okólnik Nr 27 (z dnia 2 czerwca 1938 r. L. II W 4936/38), zwracając uwagę wychowawców na rażące braki w zachowaniu się młodzieży. To nie jest sprawa błaha i dlatego szkoła, wychowawcy-nauczyciele wraz z rodzicami muszą ją wziąć sobie do serca i zaradzić złemu. Sprawę tę należy niezwłocznie wprowadzić na porządek dzienny rad pedagogicznych i rodzicielskich, zainteresować i uświadomić rodziców, by mogli i chcieli skutecznie współdziałać ze szkołą, a nadto, by młodzieży dawali dobry przykład pod tym względem. Należy także umożliwić i pomóc młodzieży poznać formy i zasady towarzyskie i żądać od niej kategorycznie znajomości i stosowania ich w życiu codziennym.

Stawiamy uczniom bardzo dobre stopnie ze sprawowania się. Za co? Za to, że się nie biją i nie rozmawiają na lekcjach? Toż to jest najprymitywniejszy obowiązek ucznia! Ale o tym, co on robi poza szkołą, jaki jest jego stosunek do otoczenia, czy jest usłużny, czy potrafi np. kulturalnie zachować się w cudzym domu, pomóc starcowi itd. — nie wiemy najczęściej albo nie chcemy wiedzieć... Zbyt dużo jest gorszących przykładów zachowania się młodzieży szkolnej, zresztą nie tylko szkół powszechnych, aby można powiedzieć sobie: „młodość..., czas najlepszy lekarz..., przejdzie, wyrówna się wszystko, będzie dobrze...“

Wobec braku dokładnego sprecyzowania pojęcia *sprawowanie się* należałoby wprowadzić dla klas starszych (V, VI i VII szk. powsz. i wszystkich klas szkół średnich) nową ocenę: *znajomości i stosowania form towarzyskich w życiu, w szkole i poza nią.* Uczyć młodzież kodeksu towarzyskiego trzeba wszędzie i zawsze nie tylko w szkole i przygodnie. Należy również zaopatrzyć biblioteki szkolne w odpowiednią ilość egzemplarzy książki dra Jana Piątka: *Zasady przyzwoitego zachowania się młodzieży szkolnej* i zachęcać zamożniejszą młodzież do nabycia książki na własność. Wtedy można będzie żądać znajomości zasad przyzwoitego zachowania się i stosowania ich w życiu. Młodzież odczuwa bardzo potrzebę dokładnego poznania zasad towarzyskiego obcowania.

W bieżącym roku szk. poświęciłem trochę czasu na przeczytanie i omówienie wymienionej książki w kl. VII. Dzieci z wielkim zainteresowaniem słuchały i zadawały moc pytań o bliższe szczegóły i wyjaśnienia posiadanych faktów i obserwacyj życia towarzyskiego, a na zakończenie lektury jednogłośnie oświadczyły, że jednorazowe przeczytanie książki nie wystarcza, że każdy powinien mieć taką książkę i często do niej zaglądać. Jeżeli sprawę przyzwoitego zachowania się młodzieży postawimy na odpowiedniej płaszczyźnie i serdecznie się nią zajmiemy, może wreszcie słowa z *Pana Tadeusza* stracą tę aktualność, której dotychczas, niestety, odmówić im nie można:

.....co dzień postrzegam, że młódź cierpi na tym,
Że nie ma szkół, uczących żyć z ludźmi i światem".

Nowe-Miasto n. Pilicą (woj. warsz.) *Franciszek Strojowski*

KURSY WAKACYJNE — JAKO PLACÓWKI DOKSZTAŁCANIA SIĘ NAUCZYCIELSTWA

Dużo już pisano i mówiono o dokształcaniu się nauczycielstwa, zwłaszcza o formie i technice tej pracy samokształceniowej. Ale jakoś zapomniano o bardzo ważnych placówkach samokształceniowych, jakimi były kursy wakacyjne dawnego typu. W ostatnich latach osłabła też znacznie akcja Państwa na tym tak ważnym odcinku pracy samokształceniowej nauczycielstwa i dlatego chcę na nowo o tym pomówić.

Kursy wakacyjne odbywały się w różnych okolicach kraju, a zasięgiem swoim obejmowały całokształt pracy szkolnej. Nauczyciel miał więc ułatwiony wybór miejsca i zagadnień odpowiadających jego zainteresowaniom albo wymagających uzupełnienia.

„Przyjemne łączyć z pożytecznym!" — oto hasło, pod jakim kursy organizowano. Czas spędzony na kursie odświeżał mózg i system nerwowy nauczyciela, dawał jego organizmowi odprężenie i racjonalny odpoczynek po całorocznej pracy szkolnej. Wypoczęci, pogodni, zdolni do nowej pracy, nowych wysiłków, z pełnią władz cielesnych i umysłowych wracali uczestnicy do izby szkolnej. Kursy dostarczały przy tym tyle przyjemnych chwil dla uczestników, a pozostawiały taką moc miłych wspomnień, że jeszcze dzisiaj — mimu upływu wielu lat — niejeden rad myślą do nich powraca. Mimo, że codziennie odbywały się wykłady, nie czuło się wcale zmęczenia. Prelegenci bowiem potrafili w krótkim czasie dać całokształt wiadomości, a co najmniej zwrócić uwagę na pewne zagadnienia, oraz wskazali środki i źródła do samodzielnego kontynuowania pracy. W ten sposób uzupełnił nauczyciel swoje wykształcenie zawodowe i ułatwiał sobie właściwe rozwiązywanie trudnych problemów, na jakie częstokroć napotyka w swej pracy pedagogicznej. Wiele lepiej niż długie studia przygotowaw-

cze odpowiadają różne kursy uzupełniające przeplatane imprezami i rozrywkami w miłej atmosferze koleżeńskiego współżycia.

Nie podobna bowiem nie podkreślić owej miłej atmosfery, jaka panowała na tych kursach. A jeśli się dawało wyczuć także wielką życzliwość ze strony organizatorów i prelegentów, to wytwarzała się koleżeńska atmosfera wolna od przymusu, która w słuchaczach obudziła ambicję bezinteresownej pracy samokształceniowej. Ten pogodny nastrój nadawał kursom ich charakter wczasowy. Złożyły się na to przede wszystkim wycieczki urządzane w porach popołudniowych i dniach wolnych od wykładów. Te zbiorowe wycieczki, ta rozmaitość zmieniających się widoków dostarczały nowych wrażeń. Pod kierunkiem światłych przewodników czerpali nauczyciele materiał kształcący z bezpośredniego zetknięcia się z pięknem przyrody, z kulturalną pracą człowieka, który prawa i siły przyrody umiejętnie wyzyskuje dla swoich potrzeb i swoich celów; zwiedzali muzea, widowiska teatralne i poznawali różne dzielnice Polski. Zebrane w ten sposób „zapasy duchowe" przyczyniły się do pogłębienia ogólnej kultury nauczyciela, rozszerzały jego zainteresowania i chroniły go od stetryczenia, które może z czasem grozić każdemu nauczycielowi. Wakacje spędzone na kursach stały się nie tylko okresem wypoczynku, ale i źródłem przyszłej energii i siły duchowej, dzięki której mógł nadal sprostać wymogom pracy zawodowej.

Upłynęły już lata od ostatnich kursów wakacyjnych. Bardzo pokaźna ilość nauczycieli przez ten czas nie opuściła swojej „zagrody", nie odświeżyła swego umysłu, nie stykała się z światem. Karmił nauczyciel cudze głowy, ale nie nasycił własnego głodu umysłowego. Czas najwyższy, aby władze szkolne i organizacje nauczycielskie rozważały, czy nie należało by wznowić wakacyjnych kursów, które użyczą nauczycielom nowych sił do podjęcia trudów i pracy i pozwolą im zebrać nowy zapas sił i zdrowia oraz wiadomości, zapewniające nauczycielowi lepsze samopoczucie. Koniec roku szkolnego wprawdzie jeszcze daleko. Ale już teraz muszą się rozpocząć prace przygotowawcze, jeśli kursy mają sprawnie działać w czasie tegorocznych feryj letnich. Wszyscy nauczyciele, którzy na dawniejszych kursach przebywali, z utęsknieniem zapewne oczekiwać będą ostatniego dnia nauki szkolnej, by mogli na nowo wyjechać na kurs o charakterze wypoczynkowo-naukowym. Tu zapomną o balaście nieustannych trosk, zżyją się z kursistami i poznają piękne połacie Rzeczypospolitej, przy czym wzbogacą swą wiedzę fachową, aby wróciwszy pokrzepieni na ciele i duchu pracować na swoich posterunkach nad dalszym podniesieniem szkolnictwa polskiego.

Krynki (woj. białostockie) *M. Lichtschein*

KU ULEPSZENIU KONFERENCJI REJONOWYCH

Sprawa konferencji rejonowych stała się w bieżącym roku szkolnym znów aktualną, a to dlatego, że władze przystąpiły (na naszym terenie) do ich reorganizacji na skutek ogólnych utyskiwań. Zmierza się obecnie do tego, aby nauczycielstwo nastawić do konferencji pozytywnie i aktywnie, co w rezultacie ma dać zadowolenie; pragnie się zerwać z ich charakterem urzędowym, a wnieść koleżeńską atmosferę. O tej atmosferze urzędowej, która rzekomo istnieć miała, nawiasem wspomnę, że właściwie trudno było dopatrzyć się w dawnych konferencjach, bo na ogół każdy niemal był zajęty czymś innym niż roztrząsaniem zagadnień konferencyjnych, a swoboda była niekiedy za duża; o ile nie był obecny przedstawiciel władzy.

Ponieważ duch konferencji ucierpiał najwięcej przez jednostajność programu, chce się obecnie urozmaicić program przez wprowadzenie większej liczby referentów na miejsce jednego. Również szczęśliwym pomysłem jest m. zd. angażowanie tzw. lotnych referentów. Są to jednak tylko drobne urozmaicenia. Charakter konferencji nie zmienił się przez to w niczym. Pozostała dawna, tradycyjna konferencja rejonowa z nieco pogłębionym i poszerzonym programem; zmieniła się forma, lecz nie treść, nie charakter. Dawniejszą konferencję przystrojono w nowe ramki, ale obraz pozostał ten sam! Większość nauczycielstwa niecierpliwie wygląda końca obrad, liczy godziny, wreszcie minuty. Opuszcza konferencję stwierdzając nierzadko, że lepiej uczyć przez sześć godzin aniżeli uczestniczyć w konferencji. W czym leży przyczyna tego niepowodzenia?

Moim zdaniem tkwi ona w charakterze konferencji. Nauczyciel ma dość, aż za dużo tej szkolnej atmosfery, gdy przez sześć godzin dziennie pracuje w klasie, wyłączywszy pracę w organizacjach uczniowskich. Konferencje rejonowe powinny oderwać go od tej codzienności, dać mu możność wyżycia się na polu ogólnych zainteresowań (bo i takie posiada oprócz ściśle zawodowych), powinny poszerzać jego światopogląd, pogłębiać jego indywidualność, dać mu możność odsłonięcia ukrytej strony swej psychiki, pozwolić mu utrzymać się na poziomie inteligenta, bo przecież coraz częściej słychać krytyczne głosy, jakoby nauczycielstwo schodziło do rzędu półinteligentów.

Zapyta ktoś: a gdzie dokształcanie zawodowe? — Słusznie. I na nie miejsce i czas znaleźć trzeba, lecz niech do tego celu nie służą wyłącznie konferencje rejonowe. Są przecież inne środki jak: kursy, książki, czasopisma itd. Sądzę, że nauczyciel tyle przygotowania posiada, aby umieć z nich korzystać, jeśli tylko zechce się dokształcać. Jeżeli nie dba o pogłębienie swej wiedzy, to na pewno z konferencji rejonowych nie skorzysta, bo nie tylko nie

będzie uważał, lecz nawet innym przeszkadzał. Gdyby pozwolić mu wydobyć ukryte zainteresowania, uderzyć w te nieznane ogółowi struny jego duszy — ile więcej było by korzyści! Nie twierdzę jednak, by na konferencjach zupełnie zarzucono omawianie zagadnień pedagogicznych. Te znajdą zawsze swe miejsce, gdyż jako najbliższe nauczycielowi leżą w sferze jego zainteresowań. Trzeba więc zerwać z obecną konferencją rejonową, która najczęściej nie jest niczym innym, jak przypominaniem znanego programu nauczania, przeczytanych artykułów i dzieł. Trzeba zburzyć ten chiński mur, który odgradza nauczyciela, a szczególnie wiejskiego, od świata nauki.

Wywody moje są może zbyt śmiałe i daleko idące, lecz śmiem przypuszczać, że znajdą oddźwięk wśród Koleżeństwa, zwłaszcza pracującego na wsi. Chciałabym, aby artykuł ten nie przebrzmiał bez echa. Spodziewam się, że Szan. Czytelnicy zechcą wypowiedzieć Swe uwagi na poruszony przeze mnie temat.

Rynarzewo (woj. pomorskie) *Leokadia Włodarczakówna*

WYBÓR MATERIAŁU GEOMETRYCZNEGO I SPOSÓB JEGO UJMOWANIA.

W myśl wskazań programu arytmetyki z geometrią zasadniczym celem nauczania geometrii jest zaprawianie dziatwy do wykonywania „obliczeń geometrycznych oraz umiejętności i stosowania do zagadnień z życia praktycznego". Ażeby wyrobić w uczniach „umiejętność stosowania geometrii do zagadnień praktycznych", trzeba czerpać materiał zadaniowy ze znanego im zakresu życia, a więc ze świata otaczającego. Że jednak świat otaczający jest tak bardzo złożony, iż nięsposób poznać wszystkie w nim występujące formy geometryczne, przeto trzeba dokonać wyboru najważniejszych, najbardziej typowych. Przy tym pamiętać należy, że wybrany z otaczającej ucznia przyrody, sztuki i techniki materiał geometryczny odpowiadać musi jego poziomowi duchowemu, kierunkowi zainteresowania, wymogom życia praktycznego i lokalnym jak i szkolnym charakterystycznym warunkom. Z tych też względów program zarzuca wkuwaną dawniej drogą dedukcji geometrię abstrakcyjną a wprowadza na jej miejsce materiał poglądowo-praktyczny, odgrywający ważką rolę w życiu codziennym, czerpany z najbliższego uczniom świata form geometrycznych, ułatwiający wgląd w użyteczność i piękność spotykanych form geometrycznych, nadający się do celowych i wyczerpujących obserwacyj oraz uprzytomniający proces szacowania, mierzenia i obliczania. Podany przez program materiał ma jeszcze i tę zaletę, że pozwala w całej pełni uwzględnić warunki miejscowe, to znaczy że w szkołach wiejskich umożliwia

zaakcentowanie form geometrycznych wyjętych z gospodarczych stosunków wsi, w szkołach małomiasteczkowych ułatwia poznanie rzemieślniczych i gospodarczych stosunków życiowych a w dużych miastach — wielkomiejskich utworów geometrycznych.

Postulat kształcenia dziatwy na praktycznym materiale wymaga, ażeby w opracowywaniu materiału geometrycznego wychodzić od rzeczywistych przedmiotów otoczenia, np. pudełka zapałek, walca szosowego a nie od ich modeli*). Przedmioty te znane są uczniom z osobistego doświadczenia. Np. pudełka od zapałek często widzą, znają ich użyteczność a nieraz używają do przechowywania własnych zabawek, ale o kształcie pudełek zapewne nie pomyśleli. Zatem przy omawianiu prostopadłościanu zwróci się uwagę uczniów na formę pudełka, na jego ściany, krawędzie i kąty, po czym poleci wyszukać w otoczeniu bryły o analogicznej formie. Uczniowie stwierdzą, że kształty podobne do pudełka od zapałek mają piórnik, książki, szafy, pudełka od papierosów i cygar, cegły, walizki. Wyszukawszy rzeczone przedmioty porównują je z pudełkiem od zapałek. Przy porównywaniu spostrzegą, że również sala szkolna i pokoje w domu formą przypominają pudełka od zapałek. Dokonawszy obserwacji wzmiankowanych brył przystępują uczniowie wraz z nauczycielem do szczegółowego omówienia ich płaszczyzn, krawędzi i kątów. W celu jaśniejszego zapoznania uczniów z abstrakcyjną formą i z położeniem płaszczyzn i linij prostych w przestrzeni przeprowadza się dalsze ćwiczenia na modelach i rysunkach prostopadłościanów.

Pracę nad kreśleniem i odczytywaniem rysunków prostopadłościanów wspomaga stale prowadzona obserwacja. Nauczyciel podaje pojedynczym uczniom lub swobodnie dobranym grupom uczniów takie utwory geometryczne do obserwacji, które zawierają coraz trudniejsze zagadnienia do rozwiązania. Tak więc jedna grupa uczniów obserwuje poza lekcjami cokół pomnika, inna słupy od bram wjazdowych, jeszcze inna ogląda belki u cieśli i deski u stolarza, książki własne i zeszyty. Dla dokonania dokładnych oględzin kamienicy zbudowanej w formie prostopadłościanu można urządzić wycieczkę zbiorową. Co typowsze przedmioty mogą uczniowie przerysowywać w szkicownikach, a rysunek zaopatrzyć w krótkie, treściwe słowne objaśnienia. Tą drogą dziatwa nauczy się ujmowania i zrozumienia otaczającego świata form i wzbudzi w sobie trwałe dla niego zainteresowanie, czego nigdy nie osiągnie się przez suche przerabianie najróżnorodniejszych abstrakcyjnych pojęć i definicyj geometrycznych.

Oborniki (woj. poznańskie). *Bolesław Pleśniarski*

---

*) Dobrze jest, gdy szkoła posiada oprócz modeli przedmioty żywo przypominające kształtem figury geometryczne wymienione w *Programie*, np. garnek — walec. *Red.*

LEKCJE ARYTMETYKI I GEOMETRII
PROWADZONE METODĄ UCZENIA SIĘ POD KIERUNKIEM*)

I. Mnożenie liczby dwucyfrowej przez dwucyfrową sposobem piśmiennym

Wstęp. Mnożenie przez jednocyfrową liczbę było ugruntowane na poprzedniej lekcji. Część pierwsza lekcji poświęcona będzie wprowadzeniu mnożenia liczby dwucyfrowej przez dwucyfrową z unikaniem zer w temacie, część druga — to uczenie się pod kierunkiem takiego mnożenia (ćwiczenia), wreszcie w trzeciej części omówi się wyniki, porobi poprawki, da wskazówki ogólne i przygotuje zadanie domowe.

Przygotowanie nauczyciela. Pierwszą częścią lekcji czyli wprowadzeniem zagadnienia nie trapię się bardzo, gdyż dzieci umieją mnożyć przez jednocyfrową liczbę, a przecież mnożenie liczby dwucyfrowej przez dwucyfrową, to właściwie ratalne mnożenie przez jednocyfrową (dwa iloczyny cząstkowe). Technicznie więc liczenie powinno iść gładko. Najtrudniejszą a zarazem najważniejszą kwestią w tej części lekcji będzie wykazanie, jak się postępuje przy mnożeniu dziesiątką.

Druga część lekcji wymaga ode mnie przewidzenia wszystkiego, co może się zdarzyć w czasie „uczenia się pod kierunkiem". A zawsze pamiętam, że dzieci będą uczyć się same. Lecz skoro któreś z nich utknie w pewnym miejscu i nie ruszy dalej, trzeba mu będzie wskazać, jak się ma w tym miejscu uczyć, a nie zrobić za nie. Zbieram więc w pamięci te wszystkie wątpliwości czy niepewności pracy dziecka (z praktyki) i obmyślam receptę dla każdej z nich. Oto spis błędnych dróg (wątpliwości czy niepewności) poszczególnych różnych dzieci przy mnożeniu np.

```
46.23 : 46
        23
----------
       138
       92
     -----
      1058
```

1. Dziecko może nie wiedzieć, czy 13 trzeba całe wpisać i jak (czasami 1 pisze błędnie pod 2), czy 3 napisać, a „1 doliczyć dalej".
2. Mnożąc „dwójką", dziecko zaczyna pisać drugi iloczyn cząstkowy obok 13 z lewej strony.
3. Zdarzyło się kilka razy, że dziecko rozpoczynało drugą część mnożenia od 2 razy 4.

---

*) Porównaj artykuł autora o uczeniu się pod kierunkiem arytmetyki z geometrią w nrze 6/1938. *Red.*

4. Dziecko nie zawsze pamięta, że mnożąc dziesiątką (względ. dziesiątkami), trzeba zacząć podpisywanie pod dziesiątkami pierwszego iloczynu cząstkowego.
5. Parokrotnie stwierdziłem, że dziecko napisało 9 pod 8.
6. Dziecko nieraz odejmuje iloczyny cząstkowe.
7. Jeżeli dodaje, to 8 + 3 + 6.
8. Dziecko wyliczy, ale nie wie, czy dobrze.
9. Zapisuje temat tuż przy marginesie (lewa strona) i konieczność zmusza je do notowania iloczynów cząstkowych i iloczynu ostatecznego za marginesem.

Przewiduję więc, że w czasie „uczenia się pod kierunkiem" dzieci ze wszystkich grup mogą prosić mnie o pomoc. Ale obawiam się, żeby to nie było za często. Skoro jednak sprawdzianem będzie na tej lekcji iloczyn ostateczny, wobec tego każę każde ćwiczenie sprawdzić przez przestawienie czynników. Przez takie postawienie sprawy dziecko dalej wykonuje mnożenie, a porównując wyniki obu mnożeń, widzi, czy są one identyczne. Nie potrzebuje więc pytać ciągle o radę nauczyciela, gdyż zapewne prawidłowo liczyło, skoro wyniki są dobre. Nauczyciel jest wolny i zajmuje się po kolei uczniami grupy niższej.

Część pierwsza lekcji. Wchodzę do klasy. Dzieci siedzą grupami, niższa w pierwszych rzędach ławek przed tablicą, średnia za nią, wyższa w ostatnich ławkach. Spokój. Zadania skontrolowane. Zaczynam: Wójt R. chce kupić dla naszej klasy 37 zeszytów rachunkowych po 25 gr jeden i prosił mnie, bym mu pomógł wyliczyć, ile też trzeba za nie zapłacić. Co prawda, wyliczył pamięciowo (a mówił, że trzeba mnożyć), ale nie jest pewien czy dobrze, a piśmiennym sposobem dla sprawdzenia takiego liczenia wykonać nie umie. Ale ja mu tym razem nie pomogę. Może po lekcji sam potrafi wymnożyć wymienione liczby sposobem piśmiennym... Ale wobec tego, że to przecież jest ważne, zastanówmy się wszyscy razem, jak to można wyliczyć mnożenie podobne, np. 24·13... Dzieci radzą. Liczą pamięciowo, a ja piszę na tablicy:

$$\begin{array}{r} 10 . 24 = 240 \\ 3 . 24 = 72 \\ \hline 13 . 24 = 312 \end{array} \quad \text{albo} \quad \begin{array}{r} 24 . 10 = 240 \\ 24 . 3 = 72 \\ \hline 24 . 13 = 312 \end{array}$$

N.: Ale mieliśmy liczyć sposobem piśmiennym. Zapiszemy to tak: $\times \begin{array}{r} 24 \\ 13 \\ \hline \end{array}$ albo $\times \begin{array}{r} 13 \\ 24 \\ \hline \end{array}$ Wiecie, że iloczyn powinien być ten sam, boć przecież 3 . 5 a 5 . 3 to to samo. Ale jak to wyliczyć sposobem piśmiennym? Dzieci radzą różnie, najzdolniejsi zupełnie dobrze. N.: Pomyślcie, czy iloczyn zmieni się, gdy najpierw pomnożymy 3 . 24, a potem 10 . 24? (aluzja do pamięciowego licze-

nia) Nie. To pomnóżmy 3 . 24 tak, jak to robiliśmy jeszcze wczoraj i podpiszmy iloczyn tak (N. pokazuje — jak). N.: A teraz przez 10... Jest 240. Podpisujemy równo i dodajemy „zero dwa, piszę dwa, cztery jedenaście, jeden“... (z rozmysłem tak dodaję, a nie od razu 240 + 72). W rezultacie jest taki zapis:

$$\begin{array}{r} 24 \\ \times 13 \\ \hline 72 \\ 240 \\ \hline 312 \end{array}$$

N.: Zapewne dobrze widzicie to zero przy 24 (240) *w drugim iloczynie cząstkowym*. Jest zero, gdy mnożyliśmy przez 10 (przy liczbie 13). A gdyby przez 20? (przy liczbie np. 23). Dzieci:: Też będzie zero na końcu, gdyż 20 . 24 = 480. N.: A przez 30, 40... 90? Dzieci: Także. N.: Wobec tego może by w ogóle tego zera nie pisać. Czy wynik zmieniłby się bez niego? Nie. No to umawiamy się, że nie będziemy pisać. Ale, jak teraz mówić przy mnożeniu drugą liczbą i jak podpisywać? Skoro zera nie napiszemy, to będzie 24, a nie 240. Dzieci różnie radzą. N.: Dobrze, więc będziemy mówić „1 razy 24“... albo „1 razy 4 jest 4, piszę 4“... Gdzie? Dzieci: Pod „siódemką“. N.: Pod dziesiątkami. Mnożymy dziesiątką, więc podpisujemy tak, aby ostatnia cyfra była pod dziesiątkami. A pamiętajcie, że 24 znaczy 24 dziesiątki. Teraz pokażę dzieciom zapis bez zera, a jedno z dzieci sprawdzi to mnożenie, przestawiając czynniki. Oczywiście, iloczyny są identyczne. Do tego czasu dzieci nic nie pisały, a tylko rozumowały z nauczycielem. Gdyby im kazać wpisywać wszystko do zeszytów, zajęłoby to dużo czasu i nie brałyby czynnego udziału w lekcji. Ponieważ zapiski wykonywał sam nauczyciel, praca przebiegła szybko, w granicach 10—15 min.

N.: Dzieci, popatrzcie dobrze na mnożenie wykonane sposobem piśmiennym! Po chwili: Wspólnymi siłami rozwikłaliśmy mnożenie 24 . 13. Uczcie się teraz samodzielnie mnożyć podobne liczby. Głośno o nic pytać nie wolno. Dobrze myślcie, a jeżeli w żaden sposób nie potraficie czegoś rozwiązać, to podnieście rękę na znak, że prosicie mnie o radę.

Teraz rozdaję kartki z tematami dla grup. (Można też przygotować ćwiczenia na drugiej stronie tablicy albo dać odpowiednie z podręcznika. Te ostatnie rezerwuję na zadanie domowe). Każde ćwiczenie ma być sprawdzone, a dlaczego, o tym wspominałem w rozdziale: Przygotowanie nauczyciela. Na „uczenie się pod kierunkiem“ mogę przeznaczyć tym razem od 20—25 min. Z tego powodu ćwiczeń będzie nie za wiele, a trzon lekcji nie za trudny (to, co każde dziecko powinno koniecznie opanować, wyu-

czyć się, umieć pomnożyć). Oto *ćwiczenia orientacyjne* w moich warunkach pracy:

Grupa niższa, a zarazem *trzon lekcji*:

23 34 82
1) ×14 2) ×27 3) ×36 — ze sprawdzeniem 6 ćwiczeń.

Grupa średnia — oprócz trzonu:

67 78
4) ×48 5) ×76 — razem 10.

Grupa wyższa — oprócz trzonu i dodatku 4) i 5):

86
6) ×79 — razem 12.

Uwaga: Dla jednego ucznia danej grupy wszystkie zadania są na jednej kartce, jeżeli N. posłużył się tym razem kartkami. Dzieci pracują. Ja zajmuję się teraz po kolei każdym dzieckiem z grupy niższej. Przychodzę do pierwszego. Liczy poprawnie. Odchodzę, nic nie mówiąc, znaczy to, że jest dobrze. Przypatruję się liczeniu drugiego. Iloczyny z pierwszego liczenia nie są zgodne. Mówię więc szeptem: Szukaj błędu! Dziecko liczy dobrze, lecz przy sprawdzaniu w drugim iloczynie cząstkowym zanotowało błędnie 82 zamiast 28, źle podpisując. Nie wpada na to, wówczas ja: Ile jest 2.14? 28, a ty napisałeś 82... Piąte dziecko z tej grupy — ani rusz! Liczymy więc we dwójkę; na rozważania szkoda czasu. W pewnej chwili zaprasza mnie do siebie podniesieniem ręki dziecko z grupy średniej. Mówi, że nie zgadzają się iloczyny z ćwiczenia 5). Wtedy ja: Zbadałeś, czy nie ma pomyłek w tabliczce mnożenia? Dobrze. A czy prawidłowo podpisane? Dziecko: Nie sprawdzałem. Ja: Proszę sprawdzić! Dziecko po chwili: Tak, źle podpisałem przy sprawdzaniu... Jestem koło najzdolniejszego dziecka. Wszystko wyliczone dobrze. Każę mu więc zająć się grupą średnią (niższą ja zawsze sam). Nie będzie to już nauczyciel, ale czasem prędzej się dwoje dzieci dogada niż nauczyciel z dzieckiem.

Dzieci sygnalizują, że pracę ukończyły. (Nauczyciel może przerwać pracę, gdy uzna to za potrzebne). Ustalamy wpierw tytuł lekcji, następnie polecam zamienić zeszyty z sąsiadami i sprawdzam wyniki. Sam odczytuję prawidłowe wyniki (albo nieprawidłowe tytułem próby), a dzieci podnoszą ręce na znak, że też takie wyniki mają w zeszytach, oczywiście nie swoich. Jeżeli nie chodzi mi o liczbę dobrze czy źle rozwiązanych ćwiczeń, ale o dzieci, które podstawowych ćwiczeń nie rozwikłały, wówczas zeszytów nie każę zamieniać. Każde dziecko odpowiada za siebie. Jeżeli jakieś ćwiczenie trzonu lekcyjnego na ogół źle wypadło, opracowujemy je na tablicy. Poprawki wykonują dzieci doraźnie przez skreślenie błędnego wyniku a zastąpienie go obok prawi-

dłowym (w ćwiczeniach — w domu błędnie wyliczone zadanie trzeba jeszcze raz przeliczyć). Kilka zeszytów przejrzę, dam znaki. Rzucę parę ogólnych wskazówek co do zaobserwowanych błędów czy usterek i przechodzę do zadania domowego. W tym szczególnym przypadku żadnych dodatkowych wyjaśnień nie trzeba, gdyż w domu opracują dzieci z podręcznika także tylko ćwiczenia na mnożenie liczby dwucyfrowej przez dwucyfrową, nie zapominając o sprawdzaniu (ćwiczenia podstawowe dla wszystkich grup plus dodatkowe dla grupy średniej i wyższej).

II. Kupujemy parcele.

Wstęp. Na ostatniej lekcji obliczały dzieci pola parcel. Tym razem nie otrzymają gotowych zadań, muszą je sobie same ułożyć (zawiązać).

Część pierwsza lekcji. Nauczyciel czyta z gazety: „Parcela (25.18) obok szkoły powszechnej do sprzedania. Zgłoszenia...“ Po chwili: Co wy na to powiecie? Różne odpowiedzi. N.: Cóż mi z pola tej parceli, jak powiadacie, prostokątnej, skoro ja chcę wiedzieć, ile za nią trzeba zapłacić. I znów dzieci razem. Wreszcie stwierdzają, że trzeba znać cenę 1 m^2. N. wyjaśnia, że w naszym mieście za 1 m^2 parceli płaci się w granicach 2—5 zł. Od czego to zależy?... N.: Ile więc może kosztować ta parcela z „gazety“? Dzieci obliczyły wartość parceli netto (o kosztach notarialnych i ubocznych na tej lekcji nie będzie się mówiło). Minęło 5—8 min.

Część druga lekcji. N.: Uczcie się teraz samodzielnie kupować parcele. W tym celu sami ułóżcie sobie odpowiednie zadania i je rozwiążcie (temat, rozwiązanie, odpowiedź). Trzonem lekcji jest typ zadania: Wymiary parceli prostokątnej są: 36 m i 27 m; 1 m^2 — 2 zł 30 gr. Ile ona kosztuje? Wszystkie grupy ułożą i rozwiążą dwa takie zadania, grupa średnia i wyższa dodatkowo jedno takie, gdzie wymiary będą podane w metrach i centymetrach. Wreszcie grupa wyższa wywiąże takie zadanie, w którym ktoś ma określoną ilość gotówki, chce kupić taką a taką parcelę po cenie tej a tej, i nie wie, czy mu pieniędzy starczy.

Dzieci pracują. N. zajmuje się głównie grupą niższą... „Uczenie się pod kierunkiem“ trwa około 30 min.

Część trzecia lekcji. Ustalenie tytułu lekcji. Sprawdzenie zadań (kilka z trzonu lekcji odczytać i sprawdzić w przybliżeniu). Parę ogólnych wyjaśnień. Zadanie domowe na wzór szkolnego. Dobrze by było przeglądnąć w domu wszystkie zeszyty, zwracając uwagę głównie na trafność doboru wymiarów parcel i wartości 1 m^2.

Inowrocław *Mikołaj Bubniak*

LICZYDŁO DLA KLASY PIERWSZEJ

Oparcie nauczania wyłącznie na jednym konkrecie uważamy za nieodpowiednie. Liczba bowiem, jako pojęcie abstrakcyjne, nie jest związana ani z wyglądem konkretu, ani z jego jakością, ani układem (figury liczbowe), ani sposobem liczenia wybranych tylko tych samych konkretów. Dlatego też nie przeceniamy wartości liczydła, opartego na figurach liczbowych. Używanie jednak liczydła do ćwiczeń może okazać się właściwe, gdy ono jest tak skonstruowane, że rezultat wykonanego działania uzmysłowiony jest równocześnie figurą liczbową. Próbę takiego rozwiązania podaje właśnie niniejszy artykuł. *Redakcja*

Przeczytawszy w nrze 1-2/1939 *P. Szk.* artykuł pt. *Liczydło suwakowe,* chętnie dzielę się moimi spostrzeżeniami w tym względzie.

Za podstawę do rozważań wezmę wskazania *Programu.* W uwagach programowych czytamy (str. 13):

„Wprowadzenie figur liczbowych wtedy jest zalecane, gdy dzieci nie przynoszą do szkoły samorzutnego zapoznania się z liczbami, które by wystarczało do dodawania, odejmowania i porównywania liczb w zakresie do dziesięciu".

Stosowanie więc w miarę potrzeby. Dalej czytamy:

„Rozumienie i wykonywanie dodawania, odejmowania i mnożenia winno opierać się na konkretnych liczmanach (ewent. na figurach liczbowych), dopóki same dzieci nie przestaną się nimi posiłkować".

Liczydło ma przede wszystkim ułatwić uczniowi rozumienie i wykonywanie działań. Wreszcie w końcowych uwagach (str. 344) czytamy:

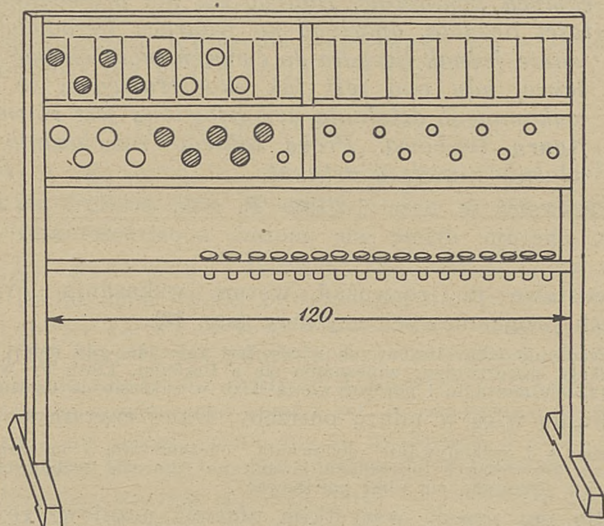
„Nie można też używać pomocy naukowych zbyt złożonych, gdyż uwaga dzieci zostaje wówczas skierowana na szczegóły techniczne, albo na zwyciężanie oporów, które nastręcza obchodzenie się z pomocami skomplikowanymi".

Liczydło suwakowe może tylko służyć nauczycielowi do wywoływania dla uczniów obrazów figur liczbowych. Uczeń sam prawdopodobnie nie wywoła pożądanego obrazu figury liczbowej. Liczydło to pomimo swej prostoty konstrukcyjnej dla ucznia okaże się ciekawą zabawką. Uczniowie więcej zainteresują się przesuwaniem barwnych suwaków niż obrazem powstałych figur liczbowych. Element zabawkowo-konstrukcyjny występuje przed elementem arytmetycznym. Cel, jakiemu ma liczydło służyć, został przez ciekawą konstrukcję zepchnięty na dalszy plan. Nawet jeżeli dopuścimy ucznia do liczydła, to jego czynność przy przesuwaniu suwaków nie łączy się ściśle z obrazem wywoływanych figur liczbowych; podobne ruchy mogą wywołać różne figury liczbowe, a nie będą one miały żadnego związku z dodawaniem, odejmowaniem i mnożeniem.

Ja prowadząc pierwszy raz klasę I w r. 1935/36 na Polesiu rozwiązałem sprawę liczydła w odmienny nieco sposób. W nau-

czaniu arytmetyki, pomimo że uczniowie nie mieli podręcznika (rodzice byli biedni), specjalnie stosowałem system Rusieckiego, gdyż ten najbardziej mi odpowiada.

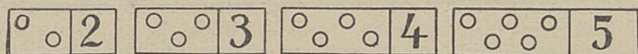
Poniżej podaję rysunek i opis liczydła zastosowanego przeze mnie w I klasie.



Liczydło systemu Rusieckiego składa się z dwu części: górnej, przeznaczonej do wywoływania obrazów figur liczbowych i dolnej przeznaczonej specjalnie do działań dodawania i odejmowania. Górna część składa się z tabliczek zrobionych z dykty, które są zawieszone na przeciągniętym drucie po 10. Na tabliczce z jednej strony jest nalepione kolorowe kółko (czerwone wzgl. zielone — pięć czerwonych i pięć zielonych). W razie potrzeby uczeń odwraca pewną ilość tabliczek i otrzymuje odpowiedni obraz figury liczbowej z wyróżnioną kolorem piątką. Czynność przy odwracaniu tabelek jest ściśle związana z otrzymaną figurą liczbową, bo ile uczeń odwróci tabliczek, taką otrzyma w rezultacie liczbę. Odwracanie tabliczek nie jest czynnością taką, która może dokładnie obrazować czynności dodawania, odejmowania i mnożenia. Do działań przeznaczona jest dolna część liczydła. Jest to obramowana deska z 20 otworami przedzielonymi pionową listewką po 10, a u dołu w łożysku są „grzybki" (liczmany). Grzybków jest: 20 zielonych i 10 czerwonych i to całkowicie wystarcza do robienia wszelkich ćwiczeń w zakresie 20. — Np. uczeń ma wykonać działanie 4 + 5 =. Bierze do ręki 4 grzybki zielone i wkłada

je do otworów, następnie bierze 5 grzybków czerwonych i dokłada je do tamtych. Otrzymuje zbiór i obraz liczby 9. Przy odejmowaniu odbiera pewną ilość grzybków, przy mnożeniu dokłada parę razy po tyle samo i od razu ma wyliczone. Do chwili przekroczenia dziesiątki dwoje dzieci może naraz korzystać z liczydła. W konstrukcji tego liczydła starałem się kolorem podkreślić *piątkę*, a ramką *dziesiątkę*, która w naszym systemie liczenia jest najważniejszą liczbą.

Prócz liczydła stosowałem stałe figury liczbowe podpisane cyfrą, które przy opracowywaniu poszczególnych liczb zjawiały się w klasie. Stosowałem również loteryjki, gdzie gra polegała na szybkim dobieraniu i kojarzeniu cyfr z figurami liczbowymi.



Do indywidualnego liczenia uczniowie mieli patyczki dwukolorowe po pięć wiązane w dziesiątki. Wiązałem patyczki gumką naciętą z dętki rowerowej, owijając dwa razy; jest to bardzo praktyczne. Przy zaznajamianiu z monetami używałem monet kartonowych, które starannie zostały wykonane przez dzieci ze starszych klas.

Mając taki zespół pomocy naukowych, w toku nauczania stopniowo ograniczałem ich używanie, zmuszając ucznia do pamięciowego i mechanicznego liczenia. Te ograniczenia są dla niektórych uczniów konieczne, bo za długo będą posługiwać się liczmanami, licząc po jednym i nie nauczą się liczyć.[1])

Powyższe pomoce wystarczyły dzieciom do należytego opanowania materiału arytmetycznego. Prowadząc tę klasę w następnym roku nie zauważyłem żadnych braków.

Knyszyn (woj. białostockie) *Antoni Sokólski*

MYŚLI

Więcej osiągniesz śmiechem, niż wyrąbiesz mieczem. *(Przysłowie)*

Ciągłe doskonalenie jest prawem świata. *Bolesław Prus*

Nauką i pieniędzmi drudzy cię bogacą; mądrość musisz sam z siebie własną dobyć pracą. *Adam Mickiewicz*

Właśnie dlatego, że zniszczenie przymusu jest istotnym celem wychowania, przymus staje się punktem wyjścia procesu wychowawczego. *Sergiusz Hessen*

Czego potrzeba prawdziwemu wychowawcy? Trochę wiedzy, trochę zdrowego rozsądku i nieskończenie wiele poświęcenia. *(l'Ecole et la Vie)*

---

1) Lepiej jest, gdy dziecko samo uzna konkret za zbyteczny i liczy poprawnie bez niego. ***Red.***

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Podział liczby w stosunku 2 : 3 : 4 (Nr 5/1939 r.)

Jeżeli temat chcemy traktować życiowo, to zadanie z podziałem 36 orzechów między trzech chłopców w stosunku 2 : 3 : 4 nie będzie odpowiednie. Uczeń bowiem powinien wiedzieć, skąd się bierze ten stosunek. Dla ucznia, nawet siódmej klasy, sam stosunek 2 : 3 : 4 nie jest zbyt jasny. Wystarczy tak zapytać: Powiedzcie mi, chłopcy, co to znaczy stosunek 2 : 3 : 4. Na pewno nie usłyszy nauczyciel dobrej odpowiedzi, gdyż chłopcom nie wiadomo, z czego ten stosunek wywodzi się.

Już inaczej sprawa przedstawi się, gdy damy takie zadanie: Uczeń A dał na orzechy 2 gr, B — 3 gr, C — 4 gr. Kupili 36 orzechów. Jak się podzielą? (Dobieram te same liczby, choć trudno jest kupić za 9 gr 36 orzechów). Teraz widać, że uczniowie podzielą się w stosunku włożonych pieniędzy (kapitałów). A rozumowanie dalsze jest bardzo proste, gdyż temat jest uczniom znany z życia. Razem jest 9 gr, a za nie kupiono 36 orzechów. Skoro chcę dać pierwszemu uczniowi orzechów za 2 gr, drugiemu za 3 gr, a trzeciemu za 4 gr, to muszę wiedzieć, ile orzechów przypadnie na 1 gr. Dzielę więc 36 : 9; mam 4 orzechy za 1 gr. A dostanie 2 razy po 4 orzechy czyli 8 orz. itd. Zapis będzie taki:

2 : 3 : 4	A — 2 . 4 orz. = 8 orz.
2+ 3+ 4 = 9	B — 3 . 4 „ = 12 „
36 : 9 = 4	C — 4 . 4 „ = 16 „
	36 orz.

Mian w stosunku nie notuje się.

Rozpatrzmy jeszcze takie zadanie: Uczeń A dał na orzechy 20 gr, B — 30 gr, C — 40 gr. Kupili 36 orzechów. Jak się podzielą? W stosunku do włożonych kwot.

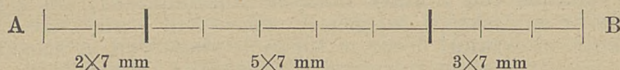
Sposób I (tytułem wyjaśnienia uczniom):	Sposób II:
20 : 30 : 40	20 : 30 : 40 / : 10
20+30+40 = 90	2 : 3 : 4
36 : 90 = 0,4 (orz.)	2+3+4 = 9
A — 20 . 0,4 orz. = 8 orz.	36 : 9 = 4 (orz.)
B — 30 . 0,4 „ = 12 „	A — 2 . 4 orz. = 8 orz.
C — 40 . 0,4 „ = 16 „	B i C — jak wyżej.
36 orz.	

Rezultat ten sam, ale po uproszczeniu stosunku jakoś liczy się wygodniej. Lecz uzasadnienie będzie nieco inne. Nie 2+3+4 grosze, bo to nie grosze, ale dziesiątki groszy! Na 1 dziesiątkę przypadają 4 orz., to na 2 dziesiątki 8 orz. itd. Z tego powodu lepiej nie operować wprost miarami (tu grosze), a wyrażać się tak: A ma pretensje do 2 części, B — do 3... Skoro chcę dać A za 2 części wpłaconego kapitału, to wpierw muszę wiedzieć, ile przypada na 1 część. A wiemy, że razem jest 9 części, tzn. orzechy mają być podzielone na 9 części, a A weźmie 2 razy po tyle, ile orzechów wypada na 1 część itd. Uczniowie zaś powinni rozumieć, dlaczego wyniki są w obu zadaniach i przy zastosowaniu obu sposobów liczenia takie same. (Stosunki uproszczono, ale ich wartość jest ta sama. W sposobie I na 1 część wypadło 0,4 orz., ale już dla A wzięliśmy 20 razy po 0,4 orz.; w sposobie II na 1 część 4 orz., ale za to np. dla A wzięliśmy tylko 2 razy po 4 orz. Więcej orzechów na 1 część, ale za to mniej tych części; mniej orzechów na

1 część, ale za to więcej tych części). Gdybyśmy chcieli 36 orz. podzielić między trzech uczniów w stosunku 20 : 30 : 40 sposobem podanym w artykule, to by nam się to nie udało. Już bowiem za pierwszym razem trzeba wziąć 90 orzechów, a tu jest tylko 36. Po uproszczeniu stosunku przez 10 (2 : 3 : 4) potrafimy rozebrać orzechy sposobem podanym, ale... rozumując nieściśle 2 orz. + 3 orz. + 4 orz., zamiast 2 części +....

W zadaniach praktycznych stosunek zawsze z czegoś się wywodzi. Było by np. niesprawiedliwie, gdyby Zarząd miasta X rozdzielił 3600 zł na trzy szkoły (dożywianie) w stosunku 2 : 3 : 4. Ale będzie sprawiedliwie, gdy dowiemy się, że w szkole nr 1 jest 100 biednych dzieci, w nr 2 — 150, a w nr 3 — 200. Podział będzie w stosunku 100 : 150 : 200, czyli po uproszczeniu 2 : 3 : 4. Ale wówczas liczby 2, 3, 4 nie znaczą 2, 3, 4 dzieci, ale pewne grupy dzieci (po 50 dzieci jedna grupa). Na grupę (1 część) przypadnie 400 zł (3600:9), a nie na dziecko, na które przypadnie tylko 8 zł (3600:450).

Wreszcie rozwiążmy zadanie geometryczne, sformułowane tak: Podzielić odcinek AB (7 cm) w stosunku 2 : 5 : 3 (stosunek gotowy — jak w artykule). Czy mógłbym naprzód wyznaczyć miarę stosunku? Nie. Gdyż ja nie wiem, czy nią będzie np. 1 cm. Ja tylko wiem, że pewna jednostka miary długości mieści się w pierwszej wielkości 2 razy, w drugiej 5 razy itd. A jeżeli tak, to ta nieznana jednostka miary w całym odcinku mieści się 10 razy (2+5+3 = 10). Dzieląc 7 cm : 10 otrzymuję 7 mm jako 1 część, jako jednostkę miary. Odcinek ten będzie więc tak podzielony:



W zagadnieniach na **p o d z i a ł** trzeba uważać na **z a w i ą z y w a n i e** zadania, jego **i n t e r p r e t a c j ę**, a **u n i k a ć m i a n** w stosunku.

U w a g a: Zadania na podział można rozwiązywać także innymi sposobami, mniej wdzięcznymi.

Inowrocław *Mikołaj Bubniak*

J a k r o z w i ą z a ć s p r a w ę u ś w i a d o m i e n i a p ł c i o w e g o?

(Odpowiedź na pytanie z nru 5/1939)

Program obecnie obowiązujący nie zawiera żadnej wzmianki o zagadnieniu płciowym. Różni się tym od dawnych programów, które wyznaczały specjalnie dla dziewcząt dodatkowy materiał nauczania o rozwoju cielesnym i duchowym dziecka (pkt. 23 dawnego programu przyrody). Wprawdzie i w tym dziale nie było wyraźnego nakazu o uświadomieniu płciowym; przyjmujemy jednak, że lekcje o obowiązkach matczynych i opiece nad niemowlętami musiały „zahaczyć" o kwestie płciowe.

Byłoby śmiałym a przy tym sztucznym interpretowaniem *Programu*, gdybyśmy dyrektywy dane nauczycielom ćwiczeń cielesnych, że „ze względu na występujące już wyraźnie w tym wieku różnice fizyczne i psychiczne między chłopcami i dziewczętami należy, począwszy od klasy V, prowadzić w zasadzie ćwiczenia cielesne osobno dla dziewcząt" chcieli podciągnąć pod kategorię problemów płciowych. *(Uwagi do programu ćwiczeń cielesnych*, klasy V, VI, VII str. 12) Intencją autorów *Programu* było, aby nauczyciel, który nie zawsze jest należycie przygotowany do

skutecznego uświadomienia z powodu niewiedzy w tych sprawach, raczej unikał tego tematu, który wymaga szczególnej subtelności, oględności. taktu i delikatności. Rozmowy o kwestiach płciowych, nawet bardzo oględnie prowadzone, mogą przedwcześnie budzić zmysły, a przez to w nienaturalny sposób podniecać dziatwę. Przez takie uświadamianie dowiedzą się dzieci o rzeczach, które w innych warunkach mogłyby pozostać dla nich jeszcze przez dłuższy czas ukryte. Zbyt wczesne uświadamianie w sprawach płciowych oddziaływa ujemnie nie tylko na stan moralny, ale często fatalnie odbija się na całym ustroju fizycznym.

Nie neguję, że tu i ówdzie nauczyciel zauważy u jakiegoś dziecka pewne ujemne objawy o podkładzie płciowym. Czujne oko wychowawcy musi śledzić zachowanie się tego dziecka. Współdziałają w tej akcji wszyscy nauczyciele, aby ewentualnie odsunąć inne dzieci od niestosownego oddziaływania patologicznego lub zepsutego ucznia. Taktownie i bardzo ostrożnie podchodzimy teraz do „chorego“ dziecka. Nie omawiamy oczywiście tego wypadku na lekcji zbiorowej, lecz sprawę traktujemy indywidualnie. Jeśli dziecko pochodzi z domu, który daje gwarancję, iż z nami współdziałać będzie, konferować należy z rodzicami; w przeciwnym razie staramy się ewent. wspólnie z lekarzem szkolnym dziecko wyleczyć z tego szkodliwego nałogu.

Po tych teoretycznych rozważaniach przejdę do sprawozdania z doświadczeń własnych. Pracuję już piętnasty rok w tej samej szkole, która jest par excellence m i e s z a n a: koedukacyjna; cztery wyznania (bo i mały odsetek mahometan); „ci z pałaców i ci z chat“; miejskie i wiejskie; wszystkie stany! Jednym słowem: szkoła mieszana! Uczę w klasach starszych, a stosunek mój do dzieci i rodziców jest szczery i serdeczny. Przez cały czas mej pracy w tej szkole nie zdarzył się wypadek, który by wywołał potrzebę uświadomienia płciowego dziecka szkolnego. Również i w innych klasach nie zaszła konieczność poruszenia tego tematu. (A szkoła liczy blisko 700 dzieci). Koleżanki, prowadzące ćwiczenia cielesne w klasach VI—VII zaledwie kilka razy musiały z niektórymi dziewczętami starszymi omówić higienę menstruacji. (Informacje te mam od nauczycielek, z którymi omówiłem to zagadnienie, o które p. G. C. się zapytuje. Z inicjałów bowiem trudno ustalić, czy odpowiadam Koledze czy Koleżance. A chciałem wyczerpującą dać odpowiedź).

Czy nasza szkoła jest szczęśliwą wyspą?! Mam wrażenie, że takich szkół jest bardzo dużo. Czym zatem tłumaczyć, że — na szczęście — nie musimy ingerować w sprawach płciowych? Dzieci kończą szkołę w młodym wieku (14—15 rok życia), kiedy jeszcze się nie uwydatniają odrębności przemiany w takim stopniu, by szkoła powszechna odczuła mocno ten wstrząs. Przemiany fizjologiczne, które powodują przełom w rozwoju fizycznym i umysłowym, zachodzą już po ukończeniu szkoły powszechnej.

Wychowanie fizyczne, sport, zabawy i gry ruchowe na wolnym powietrzu uzdrowiły naszą młodzież. S z k o ł a, w której wychowanie fizyczne jest racjonalnie prowadzone, gdzie odsuwa się od dzieci podniecające zmysły obrazy, rzeźby, ryciny i książki, nigdy — albo bardzo rzadko — n i e b ę d z i e o d c z u w a ł a p o t r z e b y u ś w i a d a m i a n i a p ł c i o w e g o s w o j e j d z i a t w y. W końcu muszę jeszcze w s p o m n i e ć o f l i r c i e, który dość często jest zbyt tragicznie oceniany przez purytańskich nauczycieli. Jeżeli nauczyciel zauważył lekki flirt, powinien mało albo wcale na to nie zwracać uwagi. Wszak wiemy z własnych

przeżyć, że młodzież nawet najlepiej wychowana w pewnym wieku ma pociąg do flirtowania. Wszelkie nasze usiłowania, dążące do przeciwdziałania zainteresowaniom tej kategorii, wpływu nie wywierają. Życie jest mocniejsze od naszych pragnień i konwencjonalnych postanowień. Wytwarza ono i będzie zawsze wytwarzało u młodzieży w pewnym wieku dążenia i sytuacje, które — ze stanowiska ludzi doświadczonych, starszych — nie są pożądane. A czy cała lektura, którą dziecko czyta prawie od klasy pierwszej szkoły powszechnej, bajki, wiersze, nowele, opowiadania nie mają podłoża erotycznego? A czy w pieśniach (nawet ze szkolnego repertuaru) nie odgrywa moment erotyczny bodaj głównej roli? Naszym obowiązkiem jest zharmonizować i sublimować wrodzone instynkty.

Krynki (woj. białostockie) *M. Lichtschein*

Bibliografia.

Higiena Szkolna; podręcznik zbiorowy; rozdziały: Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym. Wychowanie fizyczne. Choroby wieku szkolnego.
F. Śliwiński: *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym*.
T. Męczkowska: *Szkoły mieszane, koedukacyjne* (str. 51—88) Wyd. Arcta.
Ruch Pedagogiczny: Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. (1924). — *Szkoła wobec zagadnień wychowania płciowego*. (1930.)

*

Uświadomienie płciowe dzieci i młodzieży należy do rzędu tych zagadnień, które nie znalazły jeszcze powszechnie przyjętego rozwiązania. Spotykamy w tej dziedzinie przedstawicieli biegunowo przeciwnych zapatrywań. Jedni chcieliby uświadamiać młodzież już od lat najwcześniejszych i w sposób prawie że bezkompromisowy, z całą otwartością („nagą prawdą"), inni zaś starają się przesunąć czynność tę na lata jak najpóźniejsze lub też radzą stosować drogę okrężną, pozostawiając rozwiązanie sprawy niejako samej naturze. Wreszcie więcej umiarkowani pedagodzy uważają, że sprawa nie dojrzała jeszcze do definitywnego rozstrzygnięcia i zalecają kompromis. Brak ściśle sprecyzowanych tez doprowadza do tego, że w większości wypadków nie uświadamia dzieci nikt z osób kompetentnych, w następstwie czego zmusza się tym samym dzieci do wzajemnego uświadamiania siebie. Zarówno niekontrolowane uświadomienie przez dzieci starsze lub doświadczeńsze w tej dziedzinie, jak i zbyt późne uświadomienie mogą wywołać groźne, nie dające się naprawić następstwa.

Kto ma uświadamiać? Przede wszystkim do tego powołani są rodzice i nauczyciele, a niekiedy także lekarze. W pierwszym rzędzie są uprawnieni rodzice. Jestem jednak mocno przekonany, że rodzice, poza wyjątkami, nie korzystają z tego przywileju, chociażby z tego względu, że nie wiedzą, jak do tego zagadnienia podejść; z drugiej strony wstydzą się mówić z dziećmi o takich „nieskromnych" rzeczach. Wobec tego cały ciężar pracy — a częściowo odpowiedzialności — spada na nauczycielstwo.

Jak może szkoła rozwiązać omawiany problem? Dzieci powinny otrzymać odpowiedź na dręczące i interesujące je w pewnym okresie życia pytania. Jednak o sprawach najdrażliwszych nie może nauczyciel mówić do całej grupy dzieci, gdyż niektórzy rodzice mogliby mieć z tego powodu nawet uzasadnione pretensje, że wkracza się w ich kompetencje. Także

wstydliwość dzieci wymaga pewnego uszanowania. Za to w wypadkach indywidualnego zasięgania porady lub też „dziwnego" zachowania się ucznia może nauczyciel sam odsłonić tajemnicę powstawania człowieka i udzielić pouczeń.

O innych, mniej drażliwych sprawach seksualnych, mówi się w szkole przygodnie, począwszy nawet od najmłodszych klas, w związku z nasuwającym się materiałem nauczania i wychowania. Przy tym nie traktuje się spraw związanych z płcią jako osobnego zagadnienia, tylko podporządkowuje i uzgadnia się je z całokształtem pracy wychowawczej. Podkreśla to z całym naciskiem A. Dryjski (*Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej*, str. 334) „Pedagogika seksualna — pisze — jest nieodłączną od ogólnego systemu wychowania". Na innym zaś miejscu czytamy: „Uświadomienie płciowe samo przez się, bez związku z całym systemem wychowawczym, posiada małe znaczenie (str. 365). Przytoczę jeszcze charakterystyczne zdanie Foerstera (*Szkoła i charakter*, str. 48): „Rzeczą daleko ważniejszą i zdrowszą od nadmiernego i bezpośredniego omawiania spraw płciowych, jest ogólne i wielostronne ćwiczenie woli, rozbudzenie żywej chęci do panowania nad sobą i pokonywania siebie".

W każdym razie uważam, że w okresie pokwitania, który u dziewcząt przypada na 13—15 rok życia, a u chłopców 15—16, proces uświadamiania płciowego powinien być już na ukończeniu.

Ponieważ samo uświadamianie jest czynnością nieprzyjemną i krępującą zarówno rodziców i nauczycieli jak i dzieci, sądzę, że najlepiej było by posłużyć się przy tym pośrednikiem. Mam na myśli odpowiednio napisany podręcznik, który w sposób możliwie jak najoględniejszy, pedagogiczny udzieliłby dzieciom wszelkich pożądanych wiadomości. Młodzież mogłaby w sposób obiektywny zapoznać się z interesującą ją dziedziną i korzystać z uwag wychowawczych, które uchroniłyby ją od niejednego czynu należycie nieuświadomionego. Książka ta byłaby na pewno mile przyjęta przez dzieci i stała by się dla nich drogowskazem nawet na całe życie. Zalecałbym przestudiowanie jej każdemu dziecku opuszczającemu szkołę powszechną, a w wypadkach zasługujących na uwagę — także młodszym dzieciom.

Podręcznik ten — moim zdaniem — omawiałby następujące zagadnienia: przystosowanie roślin i zwierząt do rozmnażania się, zróżnicowanie płci u ludzi, budowa anatomiczna mężczyzny i kobiety, objawy dojrzewania płciowego u chłopców i dziewcząt, zapłodnienie i życie płodowe dziecka, wskazania pedagogiki seksualnej z uwzględnieniem różnych środków sublimacji (uwznioślenia) i zasady przełączenia (zamiany energii). Poza pouczeniami higienicznymi nie od rzeczy byłyby pewne ogólnikowe wzmianki o chorobach wenerycznych, a także kilka uwag elementarnych o dziedziczności. Ukazanie się tak pomyślanego podręcznika powitaliby wychowawcy na pewno z uznaniem, gdyż tym samym byliby uwolnieni od jednego z najtrudniejszych i najpoważniejszych zadań i obowiązków pedagogicznych. Pożądany byłby konkurs (zorganizowany np. przez Min. W. R. i O. P.) na najlepiej napisany podręcznik o uświadomieniu płciowym. Wtedy powołana komisja mogłaby wybrać najodpowiedniejszy, który by w pełni zadowolił dzieci, rodziców i nauczycieli.

Paprocany (Górny Śląsk) *Czesław Grot*

NOWE KSIĄŻKI

Jan Piaget: *Sąd i rozumowanie u dziecka.* (Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, tom 11). Przekład Jadwigi Pini-Suchodolskiej. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Stron 288, cena zł 7,60.

Książka jest dalszym ciągiem badań nad logiką dziecka. Dzieło pierwsze, wydane w przekładzie polskim przed kilku laty, było poświęcone mowie i myśleniu dziecka. Piaget wykazał tam, że myślenie dziecka jest egocentryczne. Nie chodzi mu wcale o to, by wpływać na otoczenie i by być przez to otoczenie rozumianym. Ono myśli dla siebie. Wobec tego i rozumowanie jego musi być inne aniżeli u dorosłych, gdyż dziecko nie odczuwa potrzeby przekonywania innych i układania wypowiedzi w ciąg logiczny. Piaget wykazuje w swej drugiej pracy, że w rozumowaniu dziecka spostrzega się dużo cech takich, które mają charakter zjawisk wręcz sprzecznych. Dla ilustracji wystarczy wskazać tu dwa takie zjawiska: synkretyzm i zestawienie oboczne. Drugie jest przeciwieństwem pierwszego, bo gdy synkretyzm jest wizją całości i jest skłonnością do wiązania wszystkiego ze wszystkim, to w zjawisku, które Piaget nazywa zestawieniem obocznym, widać przewagę szczegółu nad całością.

Obydwa zjawiska są widoczne u dziecka. Tak np. rysunek dziecka sześcioletniego, przedstawiający rower, zawiera wszystkie prawie szczegóły, więc pedały, łańcuch, kierownicę itd., charakterystyczne jednak, że szczegóły te są zestawione bez żadnego porządku, łańcuch jest narysowany obok koła zębatego i nie związany z nim należycie. Jest tu zatem zarówno schemat całości (synkretyzm), jak brak połączenia szczegółów (zestawienie oboczne). Piaget tłumaczy, że oba te zjawiska nawzajem się uzupełniają. Dziecko raz tworzy schematy całości, stara się związać wszystko ze wszystkim, to znów po odkryciu jakichś nowych zjawisk rozrywa ramy schematu. I tak ciągle to jedno, to drugie zjawisko dominuje w rozumowaniu dziecka. Piaget dodaje (str. 67), iż dziecko nie zna faktu, że natura podlega prawom, ani faktu, że pewien sąd pociąga za sobą koniecznie inny sąd. Dla niego wszystko wiąże się ze wszystkim, czyli można powiedzieć również — dodaje Piaget — że nic nie wiąże się z niczym.

Piaget badał dzieci młodsze, jednak u starszych obserwujemy to samo zjawisko i często klasyfikuje się uczniów: nie umie myśleć logicznie, nie wnioskuje, nie umie logicznie opowiadać. Jeśli weźmiemy pod uwagę wyniki badań Piageta, wtedy niejeden „defekt", który przypisuje się poszczególnym uczniom, trzeba będzie uznać jako cechę myślenia dzieci i zgodzić się z tym jako ze zjawiskiem psychicznym.

Charakterystyczna jest również inna cecha: dziecko nie jest zdolne do uchwycenia wzajemności, jaka zachodzi między różnymi punktami widzenia. Tak np. 10- i 11-letni uczniowie w Paryżu uważali, że Wersal jest położony „na zachód" — i to zarówno na zachód od Bordeaux, jak na zachód od Paryża itd. Dla dziecka strony świata są pojęciem absolutnym. Ważne to przy nauczaniu przede wszystkim geografii, gdzie stosunek względności ma tak wielkie zastosowanie: wysokość względna i bezwzględna, strony świata, kierunki itd. Wyjaśnienia dzieci, często nawet zupełnie prawidłowe, mogą być w istocie rzeczy jedynie poprawnym wyjaśnieniem słownym.

Na bogatym materiale oparł Piaget swe wywody o rozumowaniu dziecka (rozdz. IV). Wykazuje, że rozumowanie to nie prowadzi ani od ogółu do szczegółu, ani też od szczegółu do ogółu. Nie możemy więc mówić ani o dedukcji, ani też o indukcji. Piaget przyjmuje określenie Sterna i nazywa dziecięce rozumowanie transdukcją. Stadium czystej transdukcji trwa u dzieci aż po 7-8 rok życia. W tym stadium rozumowanie ogranicza się do zwykłego wyobrażania sobie rzeczywistości takiej, jaką się spostrzega. W drugim stadium (7-8 do 11-12 rok życia) dziecko nie zadowala się wyjaśnieniem jednego zjawiska za pomocą drugiego, lecz odczuwa potrzebę odnalezienia skutków i przyczyn, dowodów, wyjaśnień. W tym stadium uogólnienie staje się możliwe, a więc rozumowanie transdukcyjne poczyna ustępować wobec rosnącej potrzeby indukcji i dedukcji, jednak wszystko opiera się na materiale spostrzeżeń. Dopiero w stadium trzecim (powyżej 11-12 roku życia) myślenie staje się formalne, dziecko jest zdolne do używania hipotez jako materiału, na podstawie którego rozumuje się po to, aby je wypróbować. W tym stadium dziecko zauważa, że o ile potwierdza jakąś rzecz, to tym samym zmuszone jest potwierdzić jakąś inną rzecz.

Szczególną uwagę należy zwrócić na rozdział V, w którym zostały zebrane i streszczone wyniki, zawarte w obu tomach. Rozdział ten jest zakończeniem badań Piageta nad logiką dziecka. Po przeczytaniu tego streszczenia ukazują się wyraźnie zasadnicze rysy logiki dziecka, a więc: egocentryzm, niezdolność posługiwania się logiką stosunków, niezdolność do syntezy, zestawienie oboczne, synkretyzm, transdukcja, niezdolność do rozumowania formalnego. Okazuje się, że rozumowanie dziecka różni się od wszelkiego innego myślenia nie tylko zainteresowaniami i środkami wyrazu, ale różni się również strukturą.

Książka Piageta nie jest łatwa w czytaniu. Ażeby zrozumieć zawarte w niej wyniki badań, trzeba ją studiować, trzeba rozdział po rozdziale opracowywać i wnikać w subtelne analizy i głęboko pomyślane syntezy. Kto jednak obydwie książki gruntownie przestudiuje, pogłębi znakomicie swą znajomość psychiki dziecka.

Toruń. *Stanisław Nowaczyk*

Wł. Szewczuk. *Psychologia postaci.* Skł. gł. „Nasza Księgarnia". Warszawa 1937. Str. 231. Cena zł 4,—.

Książka nie jest krytyką, tylko sprawozdaniem, podaje informacje w sposób przejrzysty i planowy. Wadą jej jest brak skorowidza zagadnień, który winien zamykać każde dzieło naukowe.

Psychologia postaci zyskała wielu zwolenników. Nie ma jednak głębszych podstaw, gdyż nie zawsze „postać" wybija się na plan pierwszy. Może jest to częstsze w obserwacji zewnętrznej, w introspekcji dzieje się chyba inaczej. Zresztą autor ogranicza temat jedynie do przeżyć związanych z światem zewnętrznym, natomiast nie interesuje się samoobserwacją i nurtem przeżyć oderwanych od podniet zewnętrznych. Cała ta dziedzina jest poza problematyką książki.

Wydaje się, że nie to stanowi istotę psychologii, czy jest „postaciową", „czystą", „obiektywną", czy jeszcze inną. To sprawa struktury przeżyć, a nie ich kierunku i źródła; technika, a nie sens. Freud sięga wprawdzie do źródeł, ale czyni to bezpardonowo i nielogicznie. Niejednemu z nas bardzo na tym właśnie za-

leży, aby pewne przeżycia przycichły, przygniecione cenzurą, czy jakimś „dekretem prasowym“. Jak dotychczas, nie mamy teorii psychologicznej, która by wskazywała na podstawę przeżyć. Chyba Dewey'a pragmatyczna teoria, wyrażona w książce *Filozofia a cywilizacja*. Psychika — to nie taki sam obiekt, jak np. skały, czy choćby zwierzęta ssące. To materia bardzo delikatna. Traktowanie odrębne duszy jest błędem. Człowiek jest niepodzielną całością, a dusza tylko jednym z jego przejawów. A czy ona występuje postaciowo, czy w elementach — to drobiazg. Najważniejsze to, jakie siły niesie i co zamierza, a nie to, jak się prezentuje. A więc ze względów zasadniczych rozprawianie na temat psychologii postaci tylko zasłania właściwy problem. *J. Cz.* (L.)

Dr Hildegard Hetzer: *Błędy wychowawcze*. Przekład mgra Henryka Katza i dra Maurycego Salpetera. Nakład wydawnictwa: „Pedagogika dla wszystkich“. Lwów, 1938. Str. 96. Cena zł 1,80.

Autorka, profesor akademii pedagogicznej w Elblągu i jeden z najwybitniejszych psychologów obecnych Niemiec, wychodzi z założenia, że w obecnych stosunkach biorą udział w procesie wychowawczym (pominąwszy wychowawców zawodowych) ludzie, których „nie wychowano na wychowawców“. Odnosi się to przede wszystkim do rodziców, następnie do tych wszystkich, którzy mając styczność z dziećmi oddziaływują na nie wychowawczo. Ponieważ, zdaniem H. Hetzer tylko znawca ma prawo działać w kierunku wychowawczym — a trudno wyeliminować wpływ rodziców czy innych osób, z którymi się dziecko styka — powinien każdy dorosły nadawać się „w obrębie określonych granic do wychowania“. Wówczas, twierdzi autorka, ogólny poziom młodzieży, obracającej się wśród ludzi umiejących wychowywać i wkraczać wszędzie w odpowiedni sposób, o wiele by się podniósł.

Zagadnieniami: dlaczego, jak i w jakim zakresie powinno się odbywać wychowanie wychowawcy oraz w jakim kierunku powinny pójść zabiegi wychowawcze — zajmuje się autorka w pierwszej części swego dzieła. Oto myśli przewodnie owych dociekań:

1. Nie można wychowywać, nie nauczywszy się tego nigdzie. (Niezawodząca intuicja i specjalne uzdolnienia wychowawcze zdarzają się bardzo rzadko.

2. Wychowując wychowawcę nie chodzi bynajmniej o to, „by wyszkolić pedagogicznie wychowawców zawodowych, rodziców, wszystkich ludzi, którzy przez sytuację życiową są zmuszeni do oddziaływania w sposób wychowawczy, lecz każdy powinien raczej czuć się odpowiedzialny za przyszłość dzieci, które przy nim dorastają, i starać się wkroczyć w sposób prawdziwie wychowawczy tam, gdzie wymagają tego od niego“.

3. Stanie się to wtedy, gdy wykształcimy osobowość wychowawcy oraz gdy zaopatrzymy go w pewną określoną wiedzę o ważnych faktach wychowawczych (nie w przepisy wychowawcze), która umożliwi mu „odkrycie odrębności każdego poszczególnego przypadku, sięgnięcie do źródeł i nie zatrzymywanie się przy samych objawach oraz zajęcie rzeczowej postawy, odpowiednio do swoistości każdego wypadku“.

4. Jeśli chodzi o postępowanie wychowawcze, należy „zapobiegać raczej niż leczyć", unikać bezmyślnego schematyzowania i dążności do mierzenia jedną miarą wielu wypadków, wyglądających na pierwszy rzut oka jednakowo. Trzymając się powyższej zasady, H. Hetzer podaje w drugiej części swej pracy szereg przykładów na „błędy wychowawcze" nie dlatego, by dać gotową receptę dla stosowania jej w podobnych wypadkach (które podobnymi są rzadko, a właściwie nigdy), lecz by „obudzić i szkolić znajomość i zrozumienie określonych sytuacyj".

Owe błędy wychowawcze klasyfikuje autorka następująco: 1. Lekceważenie zabawy dziecięcej, 2. Zbyt wygórowane wymagania. 3. Fałszywe względy i fałszywa opieka. 4. Niesamodzielność i obniżona tężyzna duchowa. 5. Nierozwiązane problemy w stosunku do drugiego człowieka. 6. Osłabienie i wzmożenie samopoczucia. 7. Chłosta i kara.

Określając bliżej poszczególne błędy wychowawcze, podaje autorka wiele przykładów, ilustrujących błędne postępowanie wychowawcze i jego skutki oraz próby naprawienia błędów. Przykłady poddaje autorka wnikliwej analizie, ułatwiającej zrozumienie istoty danego błędu wychowawczego.

Zapoznanie się z omówioną książeczkę zmusza czytelnika do poddania krytyce dotychczasowego swego postępowania wychowawczego, do spojrzenia na wykroczenia dzieci i młodzieży pod innym kątem niż dotychczas, a przede wszystkim do zastanowienia się w ogóle nad istotą i ważnością wychowania. Nauczycielowi zaś dostarcza broszura obfitego materiału, który będzie mógł wykorzystać na konferencjach rodzicielskich. *B. Gliwianka* (Pamiątkowo).

Nadesłane książki

(Z braku miejsca ograniczamy się do podania tytułów; podręczników dla szkół średnich w ogóle nie omawiamy. — Red.)

Irena Latinik-Vetulani: *Krążenie pierwiastków w przyrodzie.* Biblioteczka Biologiczna Z. 10. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Stron 58. Cena zł 1,20.

Roman J. Wojtusiak: *Instynkt i jego przejawy w świecie zwierzęcym.* Bibl. Biol. Z. 11. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Stron 70. Cena zł 1.40.

Swiatosław Nowicki: *Wrogowie i sprzymierzeńcy naszych lasów, sadów i pól.* Bibl. Biol. Z. 12. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa. Str. 54. Zł 1,10.

L. K. Pawłowski: *Z biologii pijawek.* Bibl. Biol. Z. 13. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Stron 30. Cena zł 0,90.

Henryk Szarski: *Płazy.* Bibl. Biol. Z. 14. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Stron 50. Cena zł 1,20.

Alfred Kleczkowski: *Świat chorobotwórczych bakterii.* Bibl. Biol. Z. 15. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Stron 50. Cena zł 1,—.

Stanisław Skowron: *Dziedziczność u człowieka.* Cz. I. Dziedziczenie cech fizycznych. Bibl. Biol. Z. 17. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Str. 61. Zł 1,20.

J. Kleiner, A. Brückner, Z. Alexandrowicz, J. Balicki, St. Maykowski: *Literatura polska.* Tom II, cz. II, dla II kl. lic. ogólnokszt. Wydawnictwo Zakładu Narod. im. Ossolińskich, Lwów, 1939. Stron 324. Cena zł 3,—

Jadwiga Lechicka: *Historia* dla I klasy liceum. Wydawnictwo Zakładu Narod. im. Ossolińskich, Lwów, 1938. Część I. Stron 552. Część II. Stron 372. Cena zł 5,60.

Polska Macierz Szkolna na Polesiu. Wydawnictwo Zarządu Głównego Polskiej Macierzy Szkolnej, Warszawa. 1939. Stron 75.

Tadeusz Jagmin: *Polacy grekokatolicy na Ziemi Czerwieńskiej.* Towarzystwo Rozwoju Ziem Wschodnich, Okręg Lwowski, Lwów 1939. Stron 27.

Huculskim szlakiem II Brygady Legionów Polskich. Towarzystwo Przyjaciół Huculszczyzny. Stanisławów, 1938. Stron 31.

GEOPOLITYKA W SZKOLE NIEMIECKIEJ

W czasopiśmie *Zeitschrift für Geopolitik* znajduje się artykuł Waltera Jantzena, mówiący o geopolityce w związku z nauką geografii. Artykuł ten jest o tyle ciekawy, że autorem jego jest wybitny specjalista, który w niemieckim instytucie dla spraw wychowania i nauki przygotowywał plan zastosowania geopolityki w zreorganizowanym szkolnictwie niemieckim, nadto zaś dlatego, że wskazuje on wyraźnie, jak ta bliżej nieokreślona nauka jest wyzyskiwana dla tłumaczenia pewnych aktualnych i przez ogół nierozumianych zjawisk oraz dla ugruntowania wśród społeczeństwa pewnych haseł, które mają być realizowane w przyszłości.

Nowa geografia — według Jantzena — nie ma być tylko topografią, gdyż dopiero na jej podłożu otwierają się możliwości wychowawcze, które wymagają, aby do wiadomości czysto opisowych dodać jeszcze dane, dotyczące narodów, które zamieszkują takie czy inne terytoria. Na miejsce dawnego krajobrazu, w którym człowiek stanowił najmniejszą cząstkę — wprowadza dzisiejsza geografia niemiecka na równi krajobraz i człowieka.

O ile dawniej chodziło o wydobycie związków przyczynowych, teraz chodzi o poznanie, czy i jakich wysiłków dokonał naród, zdobywając sobie przestrzeń, urządzając i przeobrażając ją w mniejszym lub większym stopniu. Krajobrazu przekształconego dzięki kulturze człowieka nie odróżniano dawniej od pierwotnego krajobrazu, toteż geopolityka nakazuje dziś zwracać specjalną uwagę na to, jak naród przetworzył dany krajobraz, tj. czy przerobił go brutalnie środkami cywilizacyjnymi, czy też stworzył zeń kulturalny organizm. W przeciwieństwie do dawnych schematów (geologia, morfologia, klimat, roślinność, osiedlenie) chodzi teraz o wykazanie zdobyczy danego narodu.

Pojęcie kultury ma dziś specyficzne znaczenie. Z pojęciem kultury musi wiązać się spełnienie żądania, aby każdy organizm był zdolny do życia. Nie można np. zniewolić ziemi do jednej tylko uprawy, gdyż naród w takich warunkach nie może polegać na sobie, jeśli chodzi o wyżywienie, potrzeby życiowe i jego kulturę. Organizm kulturalny wymaga samowystarczalności. W tym sensie np. obszar przemysłowy nie może być organizmem pełnym, może nim jednak stać się, jeśli otrzyma obszary, które by wyżywiły jego ludność i były wystarczającym terenem zbytu. Rzesza — według Jantzena — nie jest takim organizmem pełnym wskutek utraty kolonij i „dyktatów pokojowych", przeciw którym podnosi się dziś „sumienie geopolityczne", a nie tylko wołanie o rewanż.

Tak pojęta nauka ma niewątpliwie tłumaczyć celowość „planowej" gospodarki Rzeszy i mirażami przyszłości słodzić dzisiejszą czarną rzeczywistość. Nowe koncepcje polityczne i gospodarcze, oparte na geopolityce, mają jeszcze co innego na oku. Otóż Jantzen każe pedagogom niemieckim przekroczyć stary schemat granic państwowych na korzyść obszarów narodowych, które dzisiaj na wielu terenach stanowią istotny czynnik energii, podczas gdy organizmy państwowe często kostnieją. Znajomość granic państw, to najprostsze rusztowanie geografii; dla politycznego kształcenia zaś istotne znaczenie ma obserwacja obszarów narodowych, wzajemnych ich stosunków, wpływów itp.

Geopolityka — powiada dalej Jantzen — wymaga m. in. również specyficznego traktowania geografii gospodarczej. Powinno tu chodzić nie tyle o cyfry przywozu i wywozu, ile o ich dynamikę i stosunek do gospodarki rabunkowej wzgl. planowej. Z geopolityką gospodarczą łączy się pojęcie geopolityki obronnej, która ma specjalne znaczenie na wypadek wojny. Należy pamiętać, że wojen nie wygrywa się brawurą, a nawet 13-letni chłopiec powinien wiedzieć, że przede wszystkim znajomość terenu ułatwia zwycięstwo.

Jak z powyższego wynika, nauka w dzisiejszym szkolnictwie niemieckim jest wybitnie „stosowana". Szkoła ma wychowywać w duchu narodowo-socjalistycznym i przygotowywać młodzież do realizacji haseł, które bez wątpienia nie mają posmaku pokojowego.

SPRAWY PEDAGOGICZNE ZA GRANICĄ

(Opracował Ludwik Bandura — Bydgoszcz).

PROPAGANDA SZTUK PLASTYCZNYCH W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ. Ostatni kryzys gospodarczy dał się we znaki szczególnie artystom. W Stanach Zjednoczonych Am. Płn. zaczęto szukać nowych form organizacji pracy dla bezrobotnych artystów. Wyniki osiągnięte mają nie tylko doraźne znaczenie, ale ich wartość dla propagandy sztuk plastycznych jest bezsporna.

W Waszyngtonie powstała instytucja, tzw. Works Progress Administration, której zasięgiem są objęte najodleglejsze tereny Stanów Zjednoczonych. Instytucja ta zaprosiła do współpracy 5212 artystów. Wypożycza ona dzieła sztuki amerykańskiej różnym instytucjom publicznym jak szkołom, szpitalom, zakładom użyteczności publicznej, które nie stać na kupno obrazów i rzeźb. Dostarczono tą drogą za niewielką opłatą 106 452 dzieł malarskich, rzeźby i grafiki, 550 dioram i plakiet, 34 124 rysunków, 43 102 przedmiotów z zakresu sztuki stosowanej, 355 126 fotografii, 10 059 przezroczy, 442 842 afiszy. Akcja ta ma wielkie znaczenie wychowawcze, zbliża bowiem człowieka do dzieła sztuki, a zwrócona jest głównie na tereny takie jak stany zachodnie i południowe, gdzie dotychczas konsumcja dzieł sztuki prawie że nie istniała. W 62 ośrodkach powstały galerie sztuk pięknych, w których urządzono 257 wystaw wędrownych. Wystawy zwiedziło 4 i pół miliona osób. Poza tym odbywają się w owych ośrodkach kursy popularne i wykłady z różnych dziedzin sztuki.

Niezależnie od prac propagandowych podjął Works Progress Administration prace badawcze. Odbywają się poszukiwania śladów dawnej amerykańskiej sztuki dekoracyjnej, obejmujące okres od pierwszej kolonizacji do końca XIX w. Znalezione zabytki skatalogowano i wydano indeks, zawierający 10.000 ciekawych plansz. Badania te mają wartość nie tylko teoretyczną. Przywiązuje się do nich wielkie nadzieje, przypuszcza się powszechnie, że wydany indeks wywrze wpływ na rozwój amerykańskiej sztuki dekoracyjnej.

OBOWIĄZEK SZKOLNY W NIEMCZECH. Na podstawie ustawy z dnia 8 lipca 1938 r. obowiązek szkolny w Niemczech rozpoczyna się w 6 roku życia dziecka, a kończy się w 14 roku życia. Można go przedłużyć tym dzieciom, które nie uczyniły zadość wymaganiom programu. Dzieci, które dla braków psychicznych lub fizycznych nie robią postępów w szkole powszechnej, zostają przekazane do szkół specjalnych. Dzieci głuchonieme rozpoczynają obowiązek szkolny w 7 roku życia. Dzieciom ociemniałym i głuchoniemym można obowiązek szkolny przedłużyć o trzy lata. Aby dzieciom tym umożliwić wykonanie obowiązku szkolnego, umieszcza się je w miarę potrzeby w internatach lub w rodzinach obcych.

Absolwenci szkoły powszechnej mają obowiązek przez 3 lata uczęszczać do zawodowej szkoły dokształcającej. W rolnictwie obowiązek ten zredukowany jest do 2 lat. Uczęszczanie do szkół dokształcających jest obowiązkowe dla tej młodzieży, która po ukończeniu szkoły powszechnej nie uczęszcza już do żadnej innej szkoły. Uchylających się od wykonania obowiązku szkolnego policja przyprowadza do szkół.

DOSTĘP DO STUDIÓW WYŻSZYCH BEZ MATURY W NIEMCZECH. W Niemczech ogłoszono 8 sierpnia 1938 r. dekret, na podstawie którego osoby bez matury mogą być dopuszczane do zwyczajnych studiów uniwersyteckich. Kandydaci, ubiegający się o to prawo, składają specjalny egzamin, który ma na celu sprawdzenie ich kultury ogólnej. Od kandydatów wymaga się, by byli pochodzenia niemieckiego, byli uzdolnieni do studiów wyższych, nie przekroczyli 40 roku życia. Egzamin ustny, który jest poprzedzony napisaniem dwóch prac klauzurowych, stwierdza nie tyle wiadomości kandydata, ile jego inteligencję. Egzamin ma charakter dyskusji.

WYMIANA TEKSTÓW RADIOFONICZNYCH W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ. Ameryka jest krajem, który posiada olbrzymią ilość rozgłośni. Radiofonia coraz bardziej przenika do szkół, sprawy programowe wymagają więc szczególnej troskliwości. Aby przyjść z pomocą rozgłośniom poszczególnych miast i stanów, a równocześnie nadać jednolity kierunek wychowawczy radiofonii szkolnej, powstał w r. 1935 specjalny komitet, składający się z przedstawicieli przemysłu radiowego, szkolnictwa, administracji, związków nauczycielskich, robotniczych i religijnych, którego zadaniem jest usunięcie niedomagań w programach szkolnych.

Wspomniany komitet przystąpił do wymiany tekstów audycji radiowych. Liczba wymian dochodzi do dziesiątek tysięcy. Opracowano specjalny katalog tekstów radiowych, który obejmuje następujące działy: biografie, miasta, historię Ameryki, literaturę, przyrodę, odkrycia naukowe, zagadnienia społeczne, przygotowanie do zawodu, muzykę, parki narodowe, różne. Teksty audycji są opracowane w formie dialogów.

DZIESIĘĆ APARATÓW RADIOWYCH DLA SZKÓŁ PRZYGRANICZNYCH

Polski Związek Zachodni przystąpił we wrześniu 1938 r. do zorganizowania opieki nad szkołami powszechnymi na pograniczu. Po przeprowadzeniu szeregu prac badawczych i zdobyciu materiałów, obrazujących położenie szkół powszechnych w przygranicznych powiatach Pomorza, został zawiązany specjalny Komitet Opieki nad Szkołami Przygranicza. Z Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego otrzymano wykaz najbiedniejszych szkół w liczbie 200. Każdej z tych szkół postanowiono przydzielić instytucję opiekuńczą w postaci organizacji społecznej, firmy przemysłowo - handlowej, zrzeszenia gospodarczego itp. Akcja ta spotkała się z dużym uznaniem i powodzeniem. Dotychczas instytucje opiekuńcze wzięły pod opiekę 135 szkół przygranicznych. Szkoły te leżą w następujących powiatach: morskim, kartuskim, kościerskim, chojnickim, sępolińskim i wyrzyskim. W trakcie organizacji jest opieka nad szkołami w powiatach: świeckim, tucholskim, tczewskim, grudziądzkim, lubawskim i bydgoskim. Najczynniejsza w akcji tej jest Gdynia, gdzie przy Delegaturze P. Z. Z. pracuje Komitet Opieki nad Szkołami na Przygraniczu z dyr. Andrzejem Wachowiakiem na czele. Komitet ten ma pod opieką przeszło 50 szkół w północnych powiatach Pomorza. Niezwykle cenna jest w akcji tej współpraca wojska i marynarki wojennej, które większość szkół wzięły pod opiekę.

W najbliższym czasie zostanie zorganizowany Komitet Opieki nad Szkołami na Przygraniczu w Bydgoszczy, który działalnością swoją obejmie rejon bezpośredniego oddziaływania kulturalnego i gospodarczego tego miasta tj. powiaty: bydgoski, sępoliński, wyrzyski, szubiński a częściowo tucholski i świecki.

Akcja opieki polega na dostarczaniu szkole — zależnie od jej potrzeb — pomocy szkolnych, jak: mapy, obrazy, biblioteczki szkolne, przybory i narzędzia do robót ręcznych, — funduszów na dożywianie dzieci, urządzaniu uroczystości szkolnych w rodzaju „Św. Mikołaja" i „Gwiazdki", połączonych z obdarowywaniem dzieci w ciepłe ubrania, buciki itp. W okresie letnim instytucje opiekuńcze organizować będą także wycieczki dla dzieci szkolnych.

M. i. Polski Związek Zachodni ofiarował 10 szkołom przygranicznym na Pomorzu radioaparaty, a do bibliotek szkolnych wysłał 1.100 książek treści beletrystycznej, czytanek dla młodzieży i wydawnictw P. Z. Z. W wielu wypadkach udzielał P. Z. Z. drobnych subwencyj na zakup pomocy szkolnych: budowę scen dla teatrów szkolnych, naprawę aparatów radiowych, zakup sztuczek teatralnych itp.

Opieka nad szkołami na pograniczu jest jedną z form realizacji rzuconego przez P. Z. Z. hasła: „P r z y g r a n i c z e — p a n c e r z e m R z e c z y p o s p o l i t e j".

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

Ks. Jan Krystosik: KATECHETYKA W SZKOLE POWSZECHNEJ. Księgarnia Św. Wojciecha. Poznań. Str. 158. Cena zł 2,50.

Autor omawia nie tylko samą metodykę nauczania religijnego, ale również kwestie pedagogiczne i psychologiczne oraz (w cz. II) katechetyczne.

Część I „Katechetyki" zawiera: Wychowanie moralne-naturalne, Wychowanie nadprzyrodzone i podaje psychologię dziecka od lat wczesnych, przedszkolnych. Część II zajmuje się nauczaniem religii w szkole.

Książka metodyczna dla katechetów, nauczających w szkołach powszechnych, jest konieczna, skoro istnieją książki dla nauczycieli przedmiotów świeckich. Dziecko winno prawdy religijne przetrawić, wmyślić się w nie, zrozumieć ich rolę życiową. Trzeba wytworzyć w dziecku katolicki sposób myślenia i katolicki światopogląd. Jak dotąd — może nie wszędzie — „dogmaty są analizowane, uzasadniane, ale nie posiadają wartości konkretnej, życiowej. Dzieci wiejskie chodzą na katechizację, aby tylko wykuć na pamięć określenia katechizmowe". Otóż, jak pisze autor: Nauczanie i wychowanie religijne muszą wrócić do wzorów Chrystusowych oraz do tradycji apostolskiej i Ojców Kościoła i stanowić jedną całość. Ks. Krystosik pisze prosto, zwięźle, jasno i w sposób stanowczy, przecinający kwestię, co jest, naszym zdaniem, koniecznie w książce orientującej, gdzie roztrząsania i porównywania zajmować winny mniej miejsca niż same wskazania. W omawianiu psychologii dziecka opiera się na świeżych doświadczeniach i dziełach. Autor podaje do każdego rozdziału bibliografię.

Leon Rudawski: ZARYS METODYKI ZAJĘĆ RĘKODZIELNICZYCH (robót ręcznych). Księgarnia Św. Wojciecha. Poznań. Str. 363. Cena zł 5,—.

Autor metodyki, redaktor „Młodego Technika", starał się „przede wszystkim wykorzystać dostępne (mu) materiały, rozrzucone po różnych wydawnictwach i zebrać je w całość". Sporo jednak dał od siebie. W sumie jest to owoc kilkunastoletniej pracy. Toteż wyszła rzecz obszerna, tak zresztą jak być powinno ze względu na ogrom kwestyj nastręczających się przy nauce robót ręcznych.

W części I ogólnej podany jest m. in. pogląd myślicieli i profesorów na doniosłość tych robót. Poza tym: Cele nauczania i wartości robót ręcznych. Warunki ich nauczania, Stosunek nauczyciela do przedmiotu.

Część II historyczna omawia rozwój robót ręcznych w Europie północnej (Danii i Szwecji) oraz w Polsce. Ważna ze względu na opis metod, a także ciekawe szczegóły z przeszłości nauczania tych robót w różnych zaborach.

Część III szczegółowa podaje, jakie są formy nauczania robót ręcznych (klasowa i indywidualizująca), Tok nauczania, Organizacja lekcji w pracowni, Pomoce naukowe, Rysunek roboczy, Wycieczki i wystawy, Technika współczesna na robotach ręcznych, Rozkład materiału naukowego.

Hubert Kien: ĆWICZENIA STYLISTYCZNE W SZKOLE POWSZECHNEJ. Podręcznik metod. dla naucz. Wyd. PAT. Drukarni Państw. w Poznaniu Str. 310. Zł 3,90.

Książka ta traktuje zagadnienie tak ze strony teoretycznej (część I) jako też i praktycznej (część II). Część I zawiera wszechstronnie i gruntownie opracowane podstawowe założenia metodyczne, poparte bardzo często przykładami z praktyki szkolnej. Część II — to około 120 różnorodnych przykładów od klasy I do VII włącznie, ujętych przejrzyście w około 160 lekcjach ćwiczeń stylistycznych. Pierwsza i druga część stanowią logicznie zaokrągloną całość.

Książka wypełnia dotkliwie przez ogół nauczycielstwa odczuwaną lukę w tej dziedzinie, zwłaszcza od chwili wejścia w życie nowych programów. Najwięcej skorzystać może nauczycielstwo szkół III stopnia organizacyjnego, albowiem autor opiera się zasadniczo na programie szkoły powszechnej tego stopnia. Ale i nauczycielstwo szkół I i II stopnia może czerpać pełną garścią z rad i wskazówek autora, tym bardziej, że szkołom tego typu autor poświęca osobny rozdział. Praca nacechowana jest wybitnie realizmem pedagogicznym i jako taka odbija korzystnie od wielu innych zbyt abstrakcyjnie ujętych opracowań z zakresu realizacji nowych programów.

K. Zajda — H. Kien: ZAGADNIENIE OBRONNOŚCI PAŃSTWA w nauczaniu i wychow. w szkole powsz. Drukarnia Państw. w Poznaniu. Str. 64. Cena zł 0,50

Wnikliwa analiza nowych programów, dokonana przez autorów pod kątem widzenia sprawy obrony Państwa, pozwala nauczycielowi zorientować się, na jakie składniki programu należy w pracy pedagogicznej w szkole położyć nacisk, aby osiągnąć upragniony cel. Analiza ta ujęta jest w formie praktycznych wskazań i obejmuje wszystkie przedmioty nauczania. Każdemu czytelnikowi-pedagogowi oddać może cenne usługi w pracy szkolnej jako jedyny podręczny przewodnik metodyczny, który się w tej dziedzinie ukazał.

M. W. Fodor: Na południe od Hitlera. (Przemiany). Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa. Str. 480. Cena zł 11,—

Książka ta zawiera przegląd wydarzeń życia politycznego i gospodarczego Europy środkowej i południowo-wschodniej w okresie od zakończenia wielkiej wojny i traktatu wersalskiego aż do dni ostatnich. Przeglądem swym autor objął powojenną Austrię, Węgry, Czecho-Słowację, Jugosławię, Włochy, Rumunię, Bułgarię, Albanię i Turcję. Rozpatrywany obszar Europy traktuje on na wskroś nowocześnie jako wielki organizm polityczny i gospodarczy, zespolony jednością warunków geopolitycznych. Dlatego też zasadniczy zrąb książki stanowią dzieje ruchów i konfiguracyj politycznych i społecznych, które bądź to sprzyjały współpracy międzynarodowej, bądź też rozbijały ją w imię ideałów nacjonalistycznych czy klasowych. Powojenne ruchy lewicowe, rozwój faszyzmu i narodowego socjalizmu, trójprzymierze Małej Ententy, przymierze bałkańskie, wzrost znaczenia wsi i upadek arystokratycznego feudalizmu — oto główne wątki tematowe książki. Jako dziennikarz i długoletni korespondent „The Manchester Guardin" M. W. Fodor występuje w niej wszędzie z sądem subiektywnym opartym na przekonaniach liberalnych, nie tając swych sympatii dla socjalizmu i demokratycznych form rządu.

„Na południe od Hitlera" polecić można jak najszerszym kołom czytelniczym jako lekturę orientującą w obecnej sytuacji politycznej Europy, a raczej już wczorajszej.

POLSKA I ŚWIAT WSPÓŁCZESNY. Biblioteka Młodzieży. Tomiki 46 — 49. Gebethner i Wolff. Warszawa.

Tomik 46: F. Sławoj-Składkowski: *W Beniaminowie* (kartki z pamiętnika). Str. 130. Cena zł 1,50. Jest to dzienniczek z pobytu oficerów legionowych w obozie koncentracyjnym Beniaminowa. Styl barwny, bezpośredni, pełen humoru i sentymentu zjedna sobie niewątpliwie, jak wszystkie książki premiera, sympatię młodych czytelników

Tomik 47: Maria Kannówna: *Pilot gotów*. Str. 107. Cena zł 1,20. Opowiadanie o chłopcach entuzjastach sportu szybowcowego zawiera wszystkie perypetie zdobywania kategorii A pilotażu szybowcowego. Książka interesująca i żywa.

Tomik 48: Wiktor Ostrowski: *Na szczyt świata*. Str. 59. Cena zł 0,90. Zawiera dzieje wypraw na Mount Everest opisanych przez znanego alpinistę z 5 ilustracjami i 1 mapą.

Tom 49: Edward Cressy: *Na wielkich szlakach kolejowych*. Str. 90. Cena zł 1,—. Opowiada nieznane czytelnikom polskim dzieje budowy wielkich kolei w Anglii, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych, Ameryce Południowej, na Syberii oraz historię budowy pierwszych linii kolejowych w Polsce. Tomik ten ukazuje bohaterstwo zmagań się pionierów kolejnictwa z piętrzącymi się trudnościami technicznymi oraz z nieufnością społeczeństwa.

Juliusz Łukasiewicz, Ambasador R. P. w Paryżu: POLSKA JEST MOCARSTWEM. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 63. Cena 1,—.

Książka daje nam całokształt polityki zagranicznej Polski odrodzonej, która idzie po linii wytyczonej przez Wielkiego Marszałka, po linii prowadzącej do wielkości Rzeczypospolitej. W literaturze naszej nie było dotychczas tak jasno przedstawionego i tak konsekwetnie przeprowadzonego obrazu naszej pokojowej walki o potęgę Rzeczypospolitej. Szczególnie na tle ostatnich dokonań naszej polityki zagranicznej rysuje się przejrzyście wzrastające wciąż znaczenie Polski jako nowego mocarstwa środkowej Europy.

Maria Gerson-Dąbrowska: WIELCY ARTYŚCI — ICH ŻYCIE I DZIEŁA. Z 97 ilustr. Wyd. III Inst. Wyd. „Bibl. Polska". Warszawa. Str. 257. Cena zł 5,—.

Swiat piękna, sztuki, fantazji, świat wielkich koncepcyj artystycznych, tragicznych zmagań twórców z opornym materiałem jest obcy i niedostępny współczesnej młodzieży. Tempo naszego życia, jego problemy, tysiączne zainteresowania, które narzuca ruchliwszym jednostkom spośród młodzieży, utrudniają a czasem wręcz uniemożliwiają spokojną kontemplację dzieł sztuki stworzonych przez przeszłość i żywszy kontakt z osobowością artystów. Może jeszcze dziewczęta mają trochę więcej intuicji estetycznej i zamiłowania do piękna, które pozostaje poza obrębem zainteresowań męskiej młodzieży. Dlatego też lekcje poświęcone sztuce są specjalnie trudne i idą bardzo opornie.

Każdy więc nauczyciel znający te trudności z własnego doświadczenia z wdzięcznością powita nowe, bardzo staranne wydanie książki Marii Gerson-Dąbrowskiej „Wielcy artyści". Książka ta powinna się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej i dotrzeć do rąk jak najszerszych warstw młodzieży. Dorośli też dużo skorzystają z takiej lektury.

DOPISEK REDAKTORA

Artykuł, który dziś daję na pierwszym miejscu, długo leżał w moich teczkach. Jest to krzyk młodego pokolenia, głos człowieka, który przeżywał przez szereg miesięcy biedę bezrobocia i rozumie tych, którzy czują się niepotrzebni w społeczeństwie. Autor określił swój artykuł — w liście do mnie — jako dyskusyjny; niech więc wyjdzie w świat pod tą flagą. A Wy, Młodzi Czytelnicy, zabierzcie głos i odezwijcie się. Autor wspomina o swej doli bezrobocia. Słowa te piszę w rocznicę swego pierwszego egzaminu nauczycielskiego. Trzydzieści jeden lat temu, w dniu 21 marca zdałem maturę seminarialną a 10 dni później byłem już na pierwszej posadzie — na Kaszubach, jako „szkólny". Oj, dawne to czasy.

Dla załagodzenia hardości, która bije z pierwszego artykułu, dałem następnie wołanie p. kol. Strojowskiego o więcej grzeczności, właśnie dlatego, że „jesteśmy świadkami zbrutalizowania stosunków międzyludzkich".

Następują dwie krótkie uwagi dotyczące dalszego dokształcania się nauczycielstwa: na kursach wakacyjnych wzgl. konferencjach rejonowych. Trzy dalsze artykuły, z praktyki szkolnej, odnoszą się do nauczania arytmetyki i geometrii, tak samo i pierwszy głos w rubryce dyskusyjnej. „Nasze Echa" przynoszą dwie odpowiedzi na pytanie z nru 5 w sprawie uświadamiania płciowego. Szan. Czytelników proszę o nadsyłanie dalszych pytań. Właśnie otrzymałem list pewnej koleżanki z Grodna, w którym czytam, „że Przyjaciel Szkoły jest czasem jedynym kluczem do rozwiązywania trudności, piętrzących się w naszym zawodzie, i jedyną otuchą w chwilach, gdy człowieka ogarnia zniechęcenie i mu się zdaje, że już wyczerpał wszystkie możliwe sposoby realizacji". — Przy tej sposobności podaję dwa tematy, o których opracowanie mnie proszono: Wzór lekcji „Samorząd gminny" (kl. IV, szkoły I stopnia), referat „Kierowanie uczeniem geografii".

Treść zeszytu uzupełniają oceny książek i komunikaty wydawnicze oraz drobne wiadomości z ruchu pedagogicznego za granicą, zwłaszcza u naszego sąsiada zachodniego. **B.**

Wykaz prac przyjętych do druku (po 1 lutego br.)

P. (O.) O życiowy charakter wycieczek na lekcjach geografii gospodarczej. — M. (P.) Jak traktować na lekcji historii w szkole powsz. tematy gospodarcze. — Opracowanie czytanki „Czym będzie Jędruś" w kl. VII. — P. (R.). Wieś — a szkoła wyżej zorganizowana. — B. (I.) Wyniki nauczania z arytmetyki i geometrii. — M. (P.) Oblicze klasy. — Nauczyciel a składki. — D. (T.) Inscenizacja wspaniałego wiersza. — J. (P.) Jak sobie radzić? — M. (P.) Rozwój przemysłu w Polsce a zagadnienie wzmożenia obronności kraju. — S. (N.) „Pan Tadeusz" jako lektura w szkole powszechnej. — J. (U.) Lekcje poza klasą. — F. (W.) Czy i jak uczeń szkoły powsz. może zdobyć POS'a — K. (K.) Poprawa jednego ćwiczenia stylistycznego.